



Rui Miguel Fatela Pires

Licenciado em Ensino Básico
Mestre em Educação Especial

Desenvolvimento Profissional Docente num Contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida: Perceções em Diferentes Períodos da Carreira

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação,
Especialidade em Formação e Supervisão de Professores

Orientadora: Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Coorientadora: Doutora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves, Professora-Adjunta, Faculdade Federal do Rio de Janeiro

Júri

Presidente: Doutora Maria Paula Diogo, Professora Catedrática, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Arguentes: Doutora Maria Assunção Flores Fernandes, Professora Associada com Agregação, Instituto de Educação da Universidade do Minho
Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Professor Associado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais: Doutor Carlos Francisco Mafra Ceia, Professor Catedrático, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa
Doutor José António Marques Morgado, Professor Auxiliar, Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida
Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa



setembro/2016

Direitos de cópia

Desenvolvimento Profissional Docente num Contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida: Perceções em Diferentes Períodos da Carreira. Um estudo com direitos de “copyright” em nome de Rui Miguel Fatela Pires, da FCT/UNL e da UNL. A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

À Dina, aos meus pais e irmã
por todo o apoio e compreensão
ao longo desta investigação.

Agradecimentos

Às Professoras Doutoras Mariana Gaio Alves e Teresa Gonçalves, pela confiança que em mim sempre demonstraram, pelas competências profissionais com que sempre me conduziram e pelas qualidades pessoais que sempre revelaram. Agradeço também a partilha do verdadeiro espírito de equipa, onde a eficácia sempre esteve presente.

A todos(as) os(as) colegas da Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), pelos bons momentos de discussão e partilha que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto investigador.

A todos os docentes que participaram nesta investigação, que gentilmente partilharam as suas experiências, opiniões e perspetivas, garantindo a possibilidade de concretização desta investigação.

Aos órgãos de gestão dos agrupamentos de escolas participantes, pela abertura que sempre ofereceram.

À amiga Véronique Fonteyne pela sua colaboração na revisão final desta dissertação.

O estudo aqui apresentado tem como tema o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Os docentes constituem os protagonistas na atualização educativa ocorrida ao longo dos tempos. É reconhecido que a profissão docente se desenvolve ao longo da vida, aspeto fundamental para garantir a sua atualização e a qualidade do ensino. Simultaneamente, ocorrem alterações na forma como vivem e sentem a profissão, alterações estas que demarcam um ciclo de vida profissional cujo efeito é sentido na forma como desenvolvem a aprendizagem profissional. Vários estudos demonstram que o processo de DPD não é devidamente promovido, o que resulta em perdas de rendimento docente, condicionando a eficácia da Escola e o aproveitamento educativo. Pretendemos, com este estudo, conhecer as perceções dos docentes sobre o processo de DPD. Optámos por uma metodologia de natureza qualitativa, tendo-se procedido à recolha de dados através do método de *Focus Group*. No total, foram elaborados cinco *Focus Group*, constituídos por docentes provenientes dos vários níveis de ensino e posicionados em diferentes períodos profissionais. Estes encontravam-se a desempenhar funções no ano letivo 2012/2013, em dois Agrupamentos de Escolas (AE) localizados no distrito de Lisboa. Em termos globais observámos uma maior satisfação dos docentes em início de carreira face as oportunidades de aprendizagens informais; maior valorização, por parte dos docentes do meio e fim da carreira, das oportunidades de aprendizagem formais e informais, enquanto promotoras do DPD; menor valorização das oportunidades de aprendizagens (formais e informais) pelo grupo de docentes de ensino secundário; influência do órgão de gestão do agrupamento de escolas na promoção de DPD; ineficácia dos centros de formação contínua; ausência de benefício do modelo de avaliação docente em vigor para o DPD; ausência de reconhecimento de supervisão docente por todos os participantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Aprendizagem ao Longo da Vida; Período de Vida Profissional do Docente

Abstract

The present study has as its main theme the Teachers' Professional Development (TPD). Teachers are the protagonists in the educational update occurred over time. It is recognized that the teaching profession develops throughout life, a fundamental aspect to ensure their updating and the quality of education. Simultaneously, changes occur in the way they live and feel the profession, changes that mark a professional lifecycle which effect is felt on the way they develop professional learning. Several studies have shown that the process of TPD is not properly promoted, with negative results in teaching income, effectiveness of the school and educational achievement. We intended with this study to know the perceptions of teachers concerning the process of TPD. We developed this research using a qualitative methodology technique, having proceeded to the data collection through the Focus Group method. A total of five Focus Groups was obtained, which included teachers from various educational levels and in different professional periods. They were currently working in two School Grouping (SG) located in the district of Lisbon, during the school year of 2012/2013. Overall we found: greater satisfaction of early career teachers in face of opportunities for informal learning; greater appreciation of formal and informal learning opportunities for TPD on the part of the teachers in the middle and the end of the career; lower appreciation for learning opportunities (formal and informal) by the group of secondary school teachers; significance of the SG management body in promoting TPD; ineffectiveness of training centers to promote TPD; lack of benefit for TPD of the current teaching evaluation model; lack of recognition of teaching supervision, for all participants.

Keywords: Professional Development of Teachers; Lifelong learning; Teachers Professional Life Period

RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XV
ÍNDICE DE QUADROS	XVII
SIGLAS UTILIZADAS	XIX
ÍNDICE DE ANEXOS	XXI
INTRODUÇÃO	1
 CAPÍTULO 1 – ESPECIFICIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE	 3
1.1. Profissão Docente: A Construção da Identidade Profissional	3
1.2. Profissionalismo e Profissionalidade: Os Desafios da Profissão Docente	6
1.2.1. Processo de Desenvolvimento de Competências Profissionais.....	10
 CAPÍTULO 2 – DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: APRENDIZAGEM AO	
LONGO DA PROFISSÃO	15
2.1. Processo de Aprendizagem ao Longo da Vida: Dimensões Formal, Não-Formal e Informal ..	15
2.1.1. Aprendizagem no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente: Oportunidades de Aprendizagem Formais e Informais	18
2.2. Conceptualização do Processo de Desenvolvimento Profissional Docente	21
2.2.1. Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente	27
2.2.2. A Escola como Promotora do Desenvolvimento Profissional Docente	31
2.2.2.1. A Supervisão Docente	34
2.2.3. O Papel da Formação Contínua no Desenvolvimento Profissional Docente	38
2.2.3.1. Políticas de Formação Contínua na Comunidade Europeia	40
2.3. O Ciclo de Vida Profissional do Docente	41
 CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO: O PROCESSO E O PERCURSO	
INVESTIGATIVO	49
3.1. Natureza da Investigação	49
3.2. Problemática da Investigação	51
3.3. Objetivos da Investigação	53

3.4. Participantes da Investigação	54
3.5. Métodos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados	55
3.5.1. O Método do <i>Focus Group</i>	55
3.5.2. O Questionário como Técnica Preliminar do <i>Focus Group</i>	63
3.5.3. A Técnica de Análise de Conteúdo	64
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
4.1. Caraterização Preliminar dos <i>Focus Group</i> : Resultados dos Questionários	71
4.2. Perceções sobre o Desenvolvimento Profissional Docente: Resultados obtidos nos <i>Focus Group</i>	75
4.3. Oportunidades de Aprendizagem Formais	76
4.3.1. Influência da Formação Académica Inicial	83
4.3.2. Intervenção do Ministério da Educação e Ciência	85
4.4. Oportunidades de Aprendizagem informais	90
4.4.1. Intervenção do Ministério da Educação e Ciência	94
4.4.1.1. Participação do Agrupamento de Escolas	96
4.4.1.2. Processo de Avaliação Docente	99
4.4.1.3. Processo de Supervisão Docente	103
4.5. Dificuldades Associadas às Mudanças Percecionadas na Prática Docente	108
CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	111
5.1. Conclusões Gerais da Investigação	111
5.1.1. Perceções de acordo com os Períodos Profissionais	111
5.1.2. Perceções de acordo com os Níveis de Ensino em que Lecionam	117
5.2. Síntese Final	121
5.3. Recomendações decorrentes da Investigação	127
5.3.1. Recomendações para um Desenvolvimento Profissional Docente mais Eficaz	127
5.3.2. Recomendações para Investigações Futuras	128
5.3.3. Balanço Crítico face a Metodologia e Resultados Alcançados	129
BIBLIOGRAFIA	131
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	139
ANEXOS	141

Figura 3.1.

Critérios de Determinação dos Cinco <i>Focus Group</i>	59
--	----

Quadro 2.1.

Modelos de Desenvolvimento Profissional Docente	28
---	----

Quadro 2.2.

Ciclo de Vida Profissional do Docente	44
---	----

Quadro 2.3.

Períodos de Vida Profissional do Docente	47
--	----

Quadro 3.1.

Distribuição dos Participantes pelos Cinco <i>Focus Group</i>	58
---	----

Quadro 3.2.

Sistema de Categorias e Sub-Categorias da Análise de Conteúdo	67
---	----

Quadro 3.3.

Sistema de Codificação	69
------------------------------	----

Quadro 4.1.

Caraterização dos Participantes no <i>Focus Group</i> do Pré-Escolar	72
--	----

Quadro 4.2.

Caraterização dos Participantes no <i>Focus Group</i> do 1º Ciclo de Escolaridade	72
---	----

Quadro 4.3.

Caraterização dos Participantes no <i>Focus Group</i> do 2º Ciclo de Escolaridade	73
---	----

Quadro 4.4.

Caraterização dos Participantes no <i>Focus Group</i> do 3º Ciclo de Escolaridade	74
---	----

Quadro 4.5.

Caraterização dos Participantes no <i>Focus Group</i> do Ensino Secundário	74
--	----

Siglas utilizadas

AE - Agrupamento de Escolas

ALV - Aprendizagem ao Longo da Vida

CAP - Comissão Administrativa Provisória

CCPFC - Concelho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

CFAE - Centros de Formação de Associação de Escolas

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

MBA - Masters of Business Administration

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NASDTEC - National Association of State Directors of Teacher Education and Certification

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PSAAPPP - Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UIED - Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

UNESCO - United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

Índice de anexos

1. Questionário Preliminar ao *Focus Group*

Anexo A - Formulário do Questionário Preliminar ao <i>Focus Group</i>	143
---	-----

2. Entrevista de *Focus Group*

Anexo B - Guião da Entrevista por Método de <i>Focus Group</i>	149
--	-----

3. Análise de Conteúdo

Anexo C - Sistema de Categorias da Análise de Conteúdo	153
--	-----

Anexo D - Dados Totais Obtidos na Análise de Conteúdo do <i>Focus Group</i>	169
---	-----

A profissão docente tem vindo a sofrer mudanças de diversa ordem, ao longo dos anos, as quais se associam não só a grupos de alunos cada vez mais heterogêneos, exigindo diferentes estratégias de abordagem educativa, mas também ao aparecimento de novos cargos inerentes à profissão docente como por exemplo coordenador de departamento, avaliador de desempenho docente, entre outros, exigindo dos docentes competências cada vez mais específicas e variadas.

O exercício da profissão docente tem início com a conclusão de um curso académico que garante um conjunto de competências para aceder à profissão. No entanto, estas competências não são as suficientes para cumprir eficazmente as variadíssimas funções ao longo de toda a carreira, pelo que, com o início da prática docente o desenvolvimento de competências mantém-se imprescindível. Neste processo, para além da aprendizagem fruto da experiência na sala de aula, os docentes beneficiam também de outros meios de aprendizagem, a título de exemplo, a partilha de opiniões com colegas, a leitura de livros e revistas da especialidade, a participação em congressos, a realização de formação contínua e de pós-graduações.

O processo pelo qual os docentes procuram corresponder com eficácia às obrigações profissionais e que se desenvolve desde a formação inicial até ao final da carreira denomina-se DPD sendo resultante de diversos tipos de oportunidades de aprendizagem (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011), mas também de outras influências, como o meio (escola) onde decorre a prática docente, as políticas educativas vigentes e a própria carreira docente. Neste processo, atuam ainda aspetos associados a mudanças que ocorrem na pessoa-professor, mais concretamente atitudes e comportamentos resultantes dos anos de experiência. Vários estudos, (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009; Richter et al., 2011), caracterizam estas mudanças através de um ciclo profissional, desenvolvido através de um conjunto de etapas, cada uma delas com características muito próprias. No entanto, a ocorrência de cada uma das etapas, bem como a transição entre cada uma delas, não constitui um processo rígido, uma vez que é resultante “de uma personalidade e de uma formação pessoal, mas também do modo como cada docente foi gerindo os seus sucessos e as suas dificuldades e frustrações, com o modo como cada um soube conciliar o seu saber científico” (Silva, 2007, p. 111). Perante esta realidade, de forma a favorecer e promover o processo de DPD, torna-se necessário “compreender como os docentes se vão ‘tornando professores’ ao longo da carreira para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas sócio-educativas” (Gonçalves, 2009, p. 24).

Partindo do princípio de que no DPD atuam diversos fatores, e que este é um processo individual de cada docente, elaborámos o nosso estudo partindo do objetivo geral de compreender as perceções dos docentes relativamente ao seu DPD, abordando as seguintes dimensões: períodos da carreira; oportunidades de aprendizagem formais e informais; medidas políticas ligadas à carreira; intervenção

do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e Agrupamento de Escolas (AE). Procurámos ainda abranger todos os níveis de ensino (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário), de forma a verificar eventuais diferenças entre eles, no que respeita ao processo de DPD.

Em termos metodológicos, trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, tendo-se procedido à recolha de dados através do método de *Focus Group*. No total, foram elaborados cinco *Focus Group*, diferenciados pelos níveis de escolaridade atrás mencionados. O grupo de docentes participantes encontrava-se a desempenhar funções no ano letivo 2012/2013, em AE localizados no distrito de Lisboa.

Recorremos ainda a um questionário preliminar aos *Focus Group*, como forma de proceder ao levantamento de alguns dados pessoais, assim como de algumas perceções de cada participante. Os dados recolhidos no *Focus Group* foram submetidos à análise de conteúdo, segundo a técnica clássica de Bardin (2009).

O presente estudo estrutura-se em duas partes e cinco capítulos sequenciados. Na primeira parte, efetuamos o enquadramento conceptual das temáticas envolvidas no DPD. Na segunda parte, exploramos e discutimos o problema de investigação, através de um estudo empírico que utiliza uma metodologia qualitativa, segundo o método de *Focus Group*, após a aplicação de um questionário preliminar. O primeiro capítulo procura contextualizar a temática profissão docente, contemplando: a identidade profissional, profissionalismo, profissionalidade docente e desenvolvimento de competências. No segundo capítulo, centramos o foco no tema principal, o DPD, desenvolvido e articulado com os temas: aprendizagem ao longo da vida, modelos de DPD, participação da Escola no processo de DPD, o processo de supervisão docente, a influência das políticas de formação contínua e o ciclo de vida profissional. O terceiro capítulo incide sobre a metodologia da investigação, nomeadamente a natureza do estudo, a problemática e os objetivos da investigação, os participantes, *a técnica do questionário*, o método de *Focus Group*, assim como a análise de conteúdo do material proveniente dos *Focus Group*. No quarto capítulo apresentamos e discutimos os resultados do trabalho empírico, concretamente a análise de conteúdo dos dados provenientes dos *Focus Group*. Finalizamos com o quinto capítulo onde apresentamos as conclusões do trabalho empírico reportando aos objetivos da investigação, designadamente as perceções sobre o desenvolvimento profissional dos docentes a lecionar nos vários níveis de ensino e posicionados em vários períodos de vida profissional. Apresentamos, igualmente, recomendações e sugestões para a promoção do DPD, deixando por fim várias pistas para investigações futuras. Concluimos a apresentação desta investigação com o balanço referente à metodologia utilizada, assim com dos resultados alcançados.

Especificidade da profissão docente

Face às rápidas mudanças sociais e tecnológicas, aos alunos e turmas cada vez mais heterogêneas, e devido à diversidade de cargos atribuídos aos professores, tem-se vindo a verificar uma crescente exigência e complexidade relativamente à profissão docente. Esta encontrava-se, anteriormente, mais restrita à sala de aula e ao grupo de alunos, encontrando-se atualmente mais ampla e diversificada. Os docentes devem conhecer os conteúdos disciplinares, saber como ensiná-los, criar situações de aprendizagem ajustadas a cada aluno, implementando um variado número de estratégias.

Por outro lado a regulação da ação dos docentes, efetuada pelo MEC, é delineada através de um conjunto de competências para o ensino. A construção destas competências inicia-se com a formação académica inicial e prolonga-se ao longo de toda a carreira, através de formação efetuada para o efeito, tais como, pós-graduações, mestrados, formações contínuas, e também através da própria experiência profissional que ocorre ao longo do exercício da profissão. Neste investimento profissional, muitas vezes resultante, exclusivamente, da necessidade de formação individual, os docentes procuram corresponder às exigências da profissão, em consonância com a própria evolução da sociedade.

1.1. Profissão docente: A construção da identidade profissional

Durante muitos anos, não foi prestada a devida atenção ao docente como agente fundamental do processo educativo. Só nos anos 80, é que se iniciaram as primeiras tentativas de consciencialização do professor como pessoa. Em 1984 com a publicação do livro “O professor é uma pessoa”, Ada Abraham provocou uma viragem na forma como o professor passou a ser visto. Esta obra foi impulsionadora do início de uma nova perspetiva, surgindo a partir daquele momento estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreira, percurso profissional e desenvolvimento pessoal, colocando os professores no centro dos debates e investigações educativas (Nóvoa, 1995).

No que se prende com os aspetos pessoais e profissionais relacionados com a docência, estes são vistos há alguns anos de acordo com uma perspetiva integrada. A maneira como cada docente ensina está diretamente dependente daquilo que ele é como pessoa quando exerce a atividade docente (Nóvoa, 1995).

Durante muitos anos, acreditou-se que, na base de um ensino de qualidade, estaria um professor devidamente formado com um domínio de técnicas obtidas na formação académica, ignorando-se as características pessoais do professor. Tal como sustenta Palmer (1998) “good teaching cannot be

reduced to technique; good teaching comes from the identity and integrity of the teacher” (p. 10). Desta forma, e como demonstra Korthagen (2009), quando se solicita a uma pessoa para que recorde e descreva um bom professor, mais de 90% das respostas referem características pessoais e não profissionais, como preocupação, sensibilidade, humor, coragem, confiança, flexibilidade, abertura, etc.

A identidade profissional resulta da construção de uma forma de ser e de estar na profissão, sendo mais adequado falar em processo identitário, quanto à maneira como cada um se sente e se diz professor (Nóvoa, 1995). Cada docente tem uma forma muito própria de preparar aulas, de se movimentar na sala, de se relacionar com os alunos e de utilizar estratégias pedagógicas, estando estas características muito pessoais associadas a preferências, experiências, rotinas e comportamentos com os quais se identifica como professor (Nóvoa, 1995). Há ainda a realçar que a identidade profissional do docente não é algo que se possui, não é um atributo fixo, mas algo que se desenvolve ao longo da vida, “um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (Marcelo, 2009, p. 12).

A construção da identidade profissional é um processo complexo em que cada docente relaciona a sua história pessoal e profissional. Segundo Diamond (1991), este é um processo de (re)construção da identidade dos professores, que contempla:

- *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos;
- *Ação*, porque implica escolha das melhores maneiras de agir, resultantes de decisões do foro profissional e do foro pessoal;
- *Autoconsciência*, em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o docente leva a cabo sobre a sua própria ação.

Os estudos referem a ocorrência de incidentes críticos que condicionam a perceção e prática dos professores (Godson, 1999), e o rumo que os professores dão à sua carreira. Estudos realizados dentro da temática da identidade profissional “podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Godson, 1999, p. 75).

A identidade profissional “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (Lasky, 2005). É um processo que “tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (Moita 1995, p. 116). Contempla uma variedade de papéis que os docentes sentem que

devem desempenhar. Beijgaard, Meijer e Verloop (2004), no seu artigo de revisão consideram que identidade profissional é:

- um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o DPD nunca pára e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida;
- envolve tanto a pessoa como o contexto, não sendo necessariamente igual para todos os professores. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, mas não porque adotem características profissionais (conhecimentos e atitudes) prescritas. Os docentes diferenciam-se entre si, em função da importância que dão a essas características, desenvolvendo a sua própria resposta ao contexto;
- é composta por sub-identidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas sub-identidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas sub-identidades não entrem em conflito. Pode aparecer, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho;
- contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes. É influenciada por aspetos pessoais, sociais e cognitivos de cada docente.

A identidade profissional está associada a uma identidade social que, por sua vez, está ligada “ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola” (Moita 1995, p. 116). Segundo Sacristán (1995):

Os professores possuem, como coletivo social, um certo *status*, que varia segundo as sociedades e os contextos, diferenciando-se em função do nível de escolaridade em que exercem. Os fatores que configuram o *status* do grupo profissional, nos diversos contextos sociais, são complexos e variados.

(p. 66)

Sendo o docente um elemento fundamental no nosso estudo, no levantamento da sua percepção acerca da sua profissão, é fundamental considerarmos as várias componentes que permitem a sua auto-compreensão, enquanto profissionais. Segundo Kelchtermans (2009), podem-se identificar cinco componentes que caracterizam a auto-compreensão do docente: autoimagem, autoestima, motivação profissional, percepção da tarefa e a perspetiva futura. A autoimagem é a componente descritiva, a forma como os professores se tipificam a si próprios enquanto professores. A autoestima remete para a apreciação que os professores fazem dos seus desempenhos profissionais. A percepção da tarefa corresponde à noção que o professor tem daquilo que constituem as suas tarefas profissionais e os seus deveres de modo a poder desempenhar bem a sua função. A motivação profissional refere-se às razões ou caminhos que levam as pessoas a tornarem-se professores, a permanecerem no ensino

ou a desistirem e optarem por outra carreira. A perspectiva futura revela as expectativas dos professores sobre o seu futuro na profissão. Como afirma Kelchtermans (2009):

Estas cinco componentes podem ser distintas, mas estão todas interligadas e articulam-se entre si. Desta forma, a auto-compreensão é tanto um conceito inclusivo (integrativo) como um conceito analítico (diferenciado) que faz justiça à natureza dinâmica e à contextualização do sentido do *'Self'* dos professores. As narrativas dos professores sobre as suas próprias experiências não fornecem apenas informações acerca do que pensam sobre si próprios. Eles constroem essa auto-compreensão. (p. 75)

De forma a concluir o presente ponto, constatamos que o processo de construção da identidade profissional acompanha o docente ao longo dos anos, onde atuam diversos fatores, tanto pessoais como profissionais, determinando de forma muito própria o profissional docente.

No contexto do tema da nossa investigação, torna-se importante compreendermos o modo através do qual ocorre o processo de construção da identidade destes profissionais. Além da identidade profissional do docente, faz também, para nós, sentido abordar o modo como se desenvolve a profissionalidade, também ela diretamente associada à identidade profissional. É, neste seguimento, que definiremos o conceito de profissionalidade e o de profissionalismo.

1.2. Profissionalismo e Profissionalidade: Os desafios da profissão docente

A atenção sob o professor, enquanto figura determinante para o sucesso escolar dos alunos, ocorreu em simultâneo com o gradual aumento da escolaridade obrigatória e consequente desenvolvimento de uma “escola das massas”¹. Neste novo contexto, surgiram novos desafios no exercício da profissão. Ocorreu, necessariamente, o alargamento da base de recrutamento de professores, numa diversidade de habilitações académicas, conduzindo à diminuição do nível médio geral de qualificação dos professores (Formosinho & Machado, 2009), constituindo-se um grupo docente heterogéneo em termos científicos. Não estando os professores dotados de meios de resposta suficientes para a docência numa “escola das massas”, surgiram algumas medidas governamentais, nomeadamente a introdução de um modelo integrado de formação inicial de professores, o favorecimento da profissionalização dos professores em exercício, implementação de um sistema generalizado de formação contínua e determinação de diversas áreas de especialização (Formosinho

¹ Segundo Formosinho e Machado (2009) “comparada com o liceu e a escola técnica, a escola das massas apresenta-se mais heterogénea, quer nos seus corpos discente e docente, quer nos contextos geográficos e sociais em que se localiza, e mais complexa organizacionalmente. A sua maior heterogeneidade e complexidade organizacional coloca problemas que eram alheios à escola de elites (liceu) ou de trabalhadores qualificados (escola técnica)”. (p. 143).

& Machado, 2009). Através do processo de profissionalização, mediante a formação inicial e a formação específica para docentes em exercício, os docentes adquiriram as competências necessárias para uma prática docente devidamente suportada, procurando-se com isto obter melhores níveis de desempenho e sucesso escolar.

Segundo Estrela (2014), no processo de profissionalização “estão envolvidos dois elementos, podendo estar, ou não, relacionados: o desenvolvimento do estatuto (profissionalismo) e o desenvolvimento de saberes, atitudes e competências necessários ao desempenho profissional” (p. 8). Tanto o profissionalismo como a profissionalidade, são processos dinâmicos e interdependentes. O profissionalismo refere-se à qualidade da prática docente” e pressupõe “a valorização da profissão (sentido coletivo)”, implicando a adesão à “consciência profissional e exigência de eficácia (sentido individual)” (Estrela, 2014, p. 9). A profissionalidade constitui, por sua vez, “the ‘content’ of teachers’ professionalism” (Whitty, 2000, p. 284) ou seja, as competências que estão associadas a um professor em determinada época.

Como já referimos anteriormente, “os novos contextos sociais e a influência crescente dos fatores económicos conduziram à necessidade de maior eficiência docente, na procura das ‘bases científicas da arte de ensinar’ originando modelos de formação que dignificassem a função, moldando a profissionalidade e o profissionalismo dominante nos anos 70” (Estrela, 2014, p. 12). Em Portugal isto foi sentido após a implementação do regime democrático de 1974. Ocorreu, nessa altura, uma maior consciencialização das necessidades dos professores. Neste seguimento, ocorreram as reformas dos sistemas educativos dos anos 80 (em diferentes países ocidentais, entre os quais Portugal), verificando-se a reorganização da escola, alterações dos currículos, valorização de práticas pedagógicas mais diferenciadas, assim como do trabalho conjunto entre docentes, conduzindo a um gradual alargamento do trabalho dos docentes (Flores, 2014).

Perante as mudanças associadas à ação docente, os professores sentiram mudanças face à sua prática, adquirindo maiores níveis de participação na escola, maior envolvimento entre docentes, maior responsabilização pela eficácia do sistema educativo. Afirma-se um novo profissionalismo em que os docentes interagem mais com os colegas, alunos e pais, estabelecendo relações “becoming closer as well as more intense and collaborative” (Hargreaves, 1994, p. 424).

Como meio de apoiar os docentes na resposta às suas novas responsabilidades, foram criadas diversas iniciativas de formação contínua, de forma a contribuir para este processo de atualização e desenvolvimento ao longo da carreira. Numa primeira fase, estas iniciativas, foram promovidas de forma pontual, através de ações de duração reduzida, dinamizadas por vários tipos de entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais do MEC, instituições de ensino superior, sindicatos e outras associações profissionais (Formosinho & Machado, 2009). Mais tarde, já na década de 90, estruturou-se um sistema de formação contínua, ocorrendo por todo o país, Centros de Formação Contínua de Professores – atualmente, Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE) –, criando-se o Concelho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) com a função de

garantir a qualidade das entidades formadoras, dos formadores e das formações (Formosinho & Machado, 2009). Foi ainda estabelecida a ligação entre a formação contínua e a progressão na carreira, através do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, adiante designado por Estatuto da Carreira Docente (ECD), passando a sua realização a ser uma condição para a progressão profissional. Esta lógica conduziu, em parte, a algum sentimento de obrigatoriedade, passando os docentes a encarar a formação contínua como um pré-requisito para progredirem na carreira, paralelamente aos seus benefícios formativos, “não já um bem que se deseja e um direito que se exige, mas um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre” (Formosinho & Machado, 2009, p. 149).

Ainda relativamente às mudanças que conduziram à nova profissionalidade docente, constatou-se um acréscimo do trabalho burocrático, o que originou uma maior sobrecarga e exigência dos professores. A este nível alguns autores (Day, 2001; Estrela, 2014; Flores, 2014) apontam para uma nova profissionalidade que condiciona cada vez mais o docente. Se, por um lado, surge uma crescente valorização da profissão (enquanto grupo devidamente profissionalizado com níveis de participação e autonomia nunca antes vistos), por outro lado, verifica-se um conjunto de obstáculos a essa autonomia, concretamente o excesso de burocracia, excesso de trabalho, maior prestação de contas, conduzindo à desqualificação e desprofissionalização da profissão (Jeffrey & Woods, 1996).

De acordo com Hargreaves (1998), apesar das mudanças observadas no trabalho de professores revelarem indícios de um maior profissionalismo, é notória uma intensificação do trabalho do docente, o que conduz à deterioração e à desprofissionalização do trabalho dos docentes. Esta desprofissionalização associa-se à perda gradual da autonomia resultante de uma formação centrada em competências, reduzindo os professores a “técnicos cujo dever é cumprir as metas pré-especificadas e cujo espaço de manobra para exercer o seu juízo discricionário – uma das características essenciais de um profissional autónomo – é cada vez mais limitado” (Day, 2003, p. 154).

Verifica-se, ainda, que a profissionalidade está associada a uma conceção demasiado subjetiva, que se afasta dos valores profissionais, sendo notória a natureza redutora, de carácter tecnicista, que assume e acentua o controlo do poder central sobre a profissão (Furlong et al., 2000). Desta forma, Estrela (2014) considera o conteúdo da profissionalidade bastante instável, por depender de “reações pessoais às mutações induzidas pelas constantes reformas introduzidas nas escolas que alargam ou restringem, a autonomia docente e os conteúdos da profissionalidade, em função de papéis e de campos de intervenção prescritos” (p. 11). A esta instabilidade da profissionalidade docente podemos ainda acrescentar as ações tomadas por diversos atores institucionais. Estes atores detêm uma influência na profissionalidade docente, como identifica Estrela (2014):

- Órgãos do Estado Democrático (em diferentes níveis têm o poder de elaborar normativos);
- Técnicos e especialistas de educação (exercem o seu poder de peritos a convite dos órgãos governamentais);

- Diretores de AE (reinterpretam os normativos, adaptando-os ao seu território e criam outros);
- Outros técnicos do MEC (nomeadamente os juristas);
- Teóricos, investigadores educacionais, docentes das escolas de formação de professores (determinam um ideal de profissionalidade).

Ao considerarmos estes diversos atores, além de outros fatores associados ao contexto da profissão – quer social quer cultural de cada época –, constatamos que a autonomia que os docentes têm na definição da profissionalidade é bastante limitada. Perante a evidência de uma aproximação da intervenção docente a uma intervenção meramente técnica, há o risco de se perderem as referências que sempre estiveram associadas a estes profissionais, concretamente a valorização e promoção da pessoa. Perante este facto, alguns teóricos (Day, 2003; Furlong et al., 2000; Estrela, 2014) alertam para uma maior instabilidade da profissionalidade, comparativamente ao profissionalismo. Estrela (2014) refere que o profissionalismo, apesar de não ser uma dimensão estática, é, contudo, mais estável que a profissionalidade, suportado por variáveis socio-históricas e garantindo, mais facilmente, alguns traços de permanência no tempo. Como refere Estrela (2014):

Inerentes ao ideal de uma profissão que visa o processo institucionalizado do ensino como meio de promoção da pessoa . . . assumem, assim, um carácter eminentemente relacional e ético que postula o sentido de serviço, compromisso social, responsabilidade em relação ao aluno, mas também em relação à escola e comunidade e valores como honestidade, verdade e respeito pelo outro, e exige uma profissionalidade competente. (p.11)

Temos vindo a referir que a profissionalidade docente é fortemente influenciada pelos contextos sociais, culturais, económicos e políticos em que os docentes desenvolvem a sua atividade. Neste contexto, consideramos que, ao nível da nossa investigação, é fundamental ter em conta o processo através do qual se define a profissionalidade docente, uma vez que esta tem implicações diretas no desenvolvimento profissional, já que estão diretamente ligadas. Neste sentido, não poderíamos desenvolver este estudo sem contemplar esta dimensão.

Além disso, como já vimos anteriormente, associadas à profissionalidade docente estão as competências profissionais. No ponto seguinte abordaremos o processo através do qual os docentes desenvolvem as suas competências, ao longo dos anos, mediante as transformações que vão ocorrendo na sua profissionalidade.

1.2.1. Processo de desenvolvimento de competências profissionais

O ensino baseado em competências surgiu sob influência da psicologia Behaviorista, nos anos 50, sentida através das reformas dos currículos escolares, sendo estabelecidos objetivos comportamentalistas de aprendizagem. Nos anos 60, surgiram reformas nos programas de formação docente, com a determinação de competências nos currículos profissionais (Elam, 1971). Estas competências estavam associadas a um “conjunto de comportamentos observáveis que tivessem uma correlação positiva com o aumento ou a melhoria dos resultados dos alunos” (Esteves, 2009, p. 39). Atualmente, é consensual que as competências se referem a um conjunto de recursos que o docente mobiliza na sua atividade para alcançar determinado objetivo. A determinação destas competências tornou-se importante na perspectiva de estabelecer o que deveria ser observado na prática docente. Como Day (2001) reforça, – referindo-se às competências – “como meio de estabelecer marcos de referência para aspetos observáveis da prática docente, no desempenho de um determinado papel ou em relação a determinado conjunto de tarefas, num determinado momento” (p. 97).

As competências para a docência têm sido, habitualmente, determinadas pelo MEC para regular o acesso à profissão e monitorizar o desempenho dos docentes. Segundo o Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de Agosto:

A definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do n.º 2 do artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema Educativo . . . ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam . . . exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida, para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste. (Decreto-Lei n.º 240/01 D.R. n.º 201, Serie I, 2001, p. 5569)

Ainda segundo o Decreto-Lei n.º 240/01, de 30 de agosto, os referenciais da atividade dos docentes são determinados segundo quatro dimensões: “dimensão profissional, social e ética”; “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade” e “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 240/01, n.º 201, Serie I, 2001, p. 5570). A partir destes referenciais, procura-se delinear a atividade docente, não restrito ao aluno, mas alargado à comunidade e ao longo de toda a sua vida profissional.

Segundo o relatório publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE): Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers (2005):

There is now substantial research indicating that the quality of teacher and their teaching are the most important factors in outcomes teaching is a demanding job, and is not possible for everyone to be an effective practitioner and to sustain that over the long-term. (p.12)

Nos últimos anos, vários estudos foram desenvolvidos com o objetivo de entender este processo. Na publicação de Richardson (1996), partindo de vários relatórios internacionais, foi enfatizada a importância de prosseguir a investigação de processos a utilizar pelos professores nas suas aprendizagens, no desenvolvimento e melhoria das suas competências ao longo da carreira. É também, neste seguimento, que contemplamos estas dimensões na nossa investigação, ao nível do estudo do DPD.

Diversos estudos (Fryxell, 2003; Mesquita, 2005; Lousada, 2006), têm já evidenciado o papel da experiência profissional no desenvolvimento das competências profissionais ao longo da carreira, conforme ilustram os três estudos apresentados seguidamente:

- No estudo de Fryxell (2003), foi destacado o papel primordial da experiência, e da ação contextualizada para a apropriação e consolidação de competências;
- Mesquita (2005) demonstrou, a partir das representações de um grupo de estudantes a concluir o curso de professores, que as competências ligadas a aspetos relacionais com os alunos, as famílias, colegas e comunidade, em geral, foram particularmente valorizadas. Este autor considerou ainda serem relevantes as competências de gestão da sua própria formação, resolução de problemas éticos, diferenciação pedagógica, envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e organização da aprendizagem. Quanto aos contributos da formação inicial para a construção de competências docentes, destacaram a componente da prática pedagógica supervisionada;
- O estudo de Lousada (2006) procurou confrontar o tipo de competências valorizadas entre docentes principiantes e docentes mais experientes. Constatou que os docentes principiantes valorizavam aspetos que estariam relacionados com a manutenção da disciplina, motivação dos alunos e competências científicas. Os docentes mais experientes valorizavam competências de ordem pessoal e racional (tolerância, autoconfiança, proximidade em relação aos alunos). Tanto os menos como os mais experientes reconheceram a importância da experiência profissional no desenvolvimento das competências.

Os estudos acima apresentados demonstram que, ao longo da carreira, os docentes vão demonstrando diferentes necessidades, sendo a experiência profissional, frequentemente, associada ao desenvolvimento de competências. Por outro lado, existem outros estudos que demonstram que os docentes vão passando por diferentes etapas (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009; Richter, 2011), diretamente associadas à experiência profissional. Estes estudos, têm demonstrado que a atividade docente resulta de um processo que se desenrola, ao longo dos anos. Para isto contribui a própria

experiência de docência, através da qual o docente aprende a ultrapassar as suas dificuldades do dia-a-dia.

Ao nível do desenvolvimento de competências ao longo da carreira, através de um processo de adaptabilidade, podemos considerar o processo de transição do docente iniciante para um docente perito. Conforme demonstra Bereiter e Scardamalia (1986), o perito é o profissional que se apoia numa estrutura de intervenção mais complexa, sendo capaz de controlar e implementar estratégias nas várias partes do processo, possuindo uma estrutura mais profunda (multi-níveis, inter-nível e intra-nível). Ainda segundo os mesmos autores, os principiantes possuem uma estrutura mais superficial, com alguns detalhes relacionados com a ideia geral, mas não interligados (Bereiter & Scardamalia, 1986).

Partindo do conceito de docentes peritos, Bransford, Darling-Hammond e Le Page (2005) referem que, para que os docentes ultrapassem as novas situações que vão ocorrendo ao longo da vida docente, será necessário que estes estejam preparados para fazerem aprendizagens eficientes ao longo da vida, ou seja, serem “peritos adaptativos”. De facto, estes autores fazem a distinção entre “perito rotineiro” e “perito adaptativo”: o “perito rotineiro” utiliza um conjunto de competências ao longo da sua vida, cada vez com mais eficácia, o “perito adaptativo” aprofunda e amplia, continuamente, o seu leque de competências, sendo o segundo tipo de perito o mais desejável.

Os peritos adaptativos relacionam duas dimensões, a inovação e a eficácia, e só a ocorrência destas duas dimensões pode garantir a capacidade adaptativa (Bransford et al., 2005). Por sua vez, Marcelo (2009) refere que os docentes que mais beneficiam das oportunidades de aprendizagem são aqueles que articulam estas dimensões, situando-se, assim, no paradigma que descreve por “corredor da adaptabilidade óptima” (p. 14).

Ao abordarmos a perspetiva da aquisição de competências ao longo da carreira e o conceito de adaptabilidade, na nossa investigação, tencionamos demonstrar que os docentes estão em permanente desenvolvimento de modo a corresponder à evolução que se vai sentindo na escola, fruto do próprio evoluir dos tempos. Desta forma, ao procurar adaptar-se, eficazmente, às novas situações e exigências que surgem no seu dia-a-dia, mantem-se atualizados.

A formação académica inicial dos docentes, como já referimos, não lhes garante a totalidade de competências necessárias para a docência, porque grande parte desta só pode ser adquirida ao longo da experiência docente, mediante novas situações que vão surgindo. Como salienta Le Boterf (2005) “la construction des compétences n’est plus considérée comme révélant de la seule formation, mais résultant de parcours professionnels incluant le passage par des situations de formation et des situations de travail rendues professionnalisantes” (p.151). Face ao exposto, torna-se fundamental garantir mecanismos que prestem o devido apoio aos docentes no desenvolvimento de competências ao longo de toda a carreira.

Ao longo deste primeiro capítulo, procurámos abordar a especificidade da profissão docente, contextualizando a origem do estudo desta profissão e a gradual valorização destes profissionais. Procurámos ainda demonstrar a ocorrência da construção da identidade profissional, assim como a definição de profissionalidade. Por fim, abordámos o processo de desenvolvimento de competências.

Ao terminarmos o presente capítulo, sublinhamos, mais uma vez, que com os conceitos anteriormente delineados, visa-se suportar o tema principal desta investigação, o DPD, que abordaremos pormenorizadamente no próximo capítulo.

Desenvolvimento profissional docente: Aprendizagem ao longo da profissão

Como referimos no capítulo anterior, a atividade docente é uma profissão bastante complexa, resultando de um processo contínuo, através do qual o docente procura responder às exigências que vão surgindo ao longo da sua vida profissional. Partindo de um curso de formação inicial, o docente inicia a carreira profissional com um número limitado de competências, após um período de estágio muitas vezes insuficiente, que não lhe possibilitou vivenciar as situações necessárias para se iniciar, com segurança na profissão. Com o início da carreira, o processo de aprendizagem mantém-se, ocorrendo através da prática diária, concretamente com a vivência de novas situações, reformando as suas estratégias e obtendo maior eficácia. Neste processo, estão implicados outros fatores, para além da experiência de sala de aula, tais como a troca de impressões com colegas, leitura de livros e revistas da especialidade, participação em congressos, frequência de ações de formação contínua, etc. Este processo é contextual, sofrendo influências como a dinâmica de AE e as políticas de âmbito educativo ou ligadas à carreira docente.

No processo de DPD não é só o docente a beneficiar, mas acima de tudo a escola e sobretudo, os alunos.

2.1. Processo de aprendizagem ao longo da vida: Dimensões formal, não-formal e informal

O conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) surgiu no contexto dos ideais de Educação Permanente, conceito introduzido pelo relatório *“Learning to be. The word of education today and tomorrow”*, da autoria de Fauré, publicado pela UNESCO em 1972. Este autor defendia a ideia de que o processo educativo ocorria ao longo do ciclo de vida dos indivíduos, nos mais diversificados contextos da vida. Esta perspetiva viria a “(re)alargar o âmbito dos contextos de educação e aprendizagem, reconhecendo a relevância de espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares” (Alves, 2010, p. 11). Ocorreu, assim, uma mudança na forma como os processos educativos começaram a serem vistos, passando a ser entendidos como uma ocorrência permanente e ao longo de toda a vida do sujeito, de uma forma mais abrangente, visto que, para além do espaço educativo (escola, universidade, etc.), abrangia outros espaços físicos (o próprio local de trabalho e outros locais, situações das quais resultava aprendizagem), assim como outros tempos da vida do sujeito. Neste seguimento, consideramos que o processo de educação pode ocorrer para além de situações formais criadas para o efeito, tendo sido por este motivo que, em vez do termo *educação* ao longo da vida, se tenha optado pelo termo de *aprendizagem* ao longo da vida,

uma vez que este último termo abrange outros contextos de vida, para além daqueles que eram pensados para efeitos de educação.

Se a aprendizagem ocorre em todos os espaços e tempos, entende-se que esta ocorra igualmente no plano profissional, através de todas as situações que conduzam a novas aprendizagens associadas à profissão, processo que permite ao docente ultrapassar as dificuldades ou necessidades com que se vai deparando. No plano da nossa investigação, é a partir desta dimensão que pretendemos desenvolver o nosso estudo, procurando explorar o modo como os profissionais docentes gerem e percecionam a ocorrência desta aprendizagem, particularmente enquadrada no processo de DPD.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007), “a formação académica e a formação profissional inicial não podem proporcionar aos docentes os conhecimentos e as competências necessários para toda a sua carreira” (p. 13). Consideramos, nessa mesma perspetiva, os novos desafios com que o docente se vai deparando, exigem que vá aprendendo, continuamente, para que os consiga ultrapassar com sucesso, não significando isto que só possa aprender em situações formais de formação, mas também em outras situações, associadas à experiência ou ao recurso aos colegas ou à literatura especializada. Como salienta Campos (2002), “muitas vezes só se valoriza a formação certificada, creditada ou formalizada, e a auto-formação ou a formação nas situações mais informais é desvalorizada, ou não é valorizada” (p. 98).

A literatura científica demonstra a importância da ALV, considerada fundamental para que os docentes adquiram competências para acompanharem eficazmente as transformações da sociedade. É desta forma inquestionável que a ALV constitui a resposta necessária aos permanentes desafios de inovação e de mudança, sendo simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes (Gonçalves, 2009). Torna-se, para isso, fundamental que a investigação aborde o processo de aprendizagem dos docentes, os vários contextos que a influenciam, assim como os meios que possam ser implementados para apoiar esta aprendizagem.

Na conceptualização do processo aprendizagem são, habitualmente, descritas as três dimensões da aprendizagem: a dimensão formal; a não-formal e a informal. O aparecimento destas dimensões surgiu primeiramente no relatório *The World Educational Crisis*, em 1968, da autoria de Coombs. Neste, foram delimitadas as dimensões formal e não-formal, descrevendo ainda o que viria mais tarde a ser associado à dimensão informal. A partir de 1972, através da publicação do já referido relatório de Fauré (1972), a educação foi descrita enquanto processo de construção da pessoa, onde já era referido a participação de três dimensões: a dimensão formal, a não-formal e a informal. As três dimensões acima enumeradas aparecem, neste documento, numa perspetiva de educação ao longo da vida, contrariando o que vinha a ser feito até à data, designadamente, a pouca valorização da dimensão não-formal, face à dimensão formal, assim como a desvalorização da educação informal.

Das diversas definições existentes das dimensões da aprendizagem, destacamos a explicitada por Rogers (2014). Segundo este autor, a aprendizagem formal é aquela que é intencional, quer por parte das instituições de ensino/formação quer pelo aluno. A aprendizagem não-formal, por sua vez, pode

resultar de fontes que não são intencionais quanto à disposição em aprender, apesar de poder conduzir a algumas formas de certificação (Garrick 1998; Hager 2004). Por fim, Rogers (2003) define a aprendizagem informal como sendo o resultado de influências inconscientes da pessoa, como da família, grupos, religião, desporto ou da música e das experiências que ocorrem durante a vida.

Na delimitação das três dimensões da aprendizagem, baseada em critérios de estruturação, organização e intencionalidade de cada um dos contextos da aprendizagem, os limites são, muitas vezes, turvos, daí que seja perigoso compartimentá-los em categorias individuais, uma vez que eles intersectam-se (Colley, Hodkinson & Malcolm, 2003).

Trilla Bernet (1993) considerou as três dimensões da aprendizagem como constituintes do “universo educativo tripartido”, em que a dimensão informal abrange todos os contextos e pessoas, gerando efeitos educativos sem terem sido configurados para tal. A dimensão formal distingue-se pelo seu carácter metódico e sistemático e pelos seus objetivos e intencionalidade, previamente definidos. O autor refere que estes elementos também caracterizam a educação não-formal, apesar de ser mais curta e menos estruturada.

Perante a longa análise e delimitação de cada uma das dimensões, ao longo dos tempos, Rogers (2014) refere que a forma de analisar a aprendizagem deve ocorrer a partir das intenções daqueles que aprendem e das instituições que promovem a aprendizagem, “sometimes the learners intend to learn, sometimes they do not so intend. Sometimes the learning agency intends the learners to learn, sometimes they do not but in fact promote learning unintentionally” (Rogers 2014, p. 9). Neste seguimento, considera-se a aprendizagem não reduzida a um contexto, momento ou espaço, mas constituindo um processo onde as três dimensões interagem. Sob esta perspetiva, Rogers (2004) apresenta uma descrição simplificada do mesmo processo: quando passamos a controlar este processo e a individualizá-lo, a aprendermos o que quisermos, o tempo que quisermos e interrompendo quando assim o entendermos, encontramos-nos em pleno processo de educação informal; quando integramos um programa educativo pré-existente, mas o moldamos às nossas próprias circunstâncias, estamos na educação não-formal; quando optamos por abdicar da nossa autonomia e nos inscrevemos num dado programa, aceitando a disciplina imposta pelo exterior, estamos inseridos em educação formal. Prosseguindo nesta lógica, Rogers (2014) conclui que a aprendizagem pode ser entendida como uma linha contínua que se inicia na aprendizagem informal, passa pela aprendizagem não-formal, e segue para a formal. Este posicionamento é regulado pela intencionalidade do sujeito como mencionado anteriormente.

Colley et al. (2003) salientam que é mais adequado considerarmos que qualquer situação de aprendizagem inclui atributos formais e informais, “informality and formality as ever present and as attributes of any learning situation” (p. 29), reforçando que o estudo da aprendizagem deve ser dirigido à influência que estes atributos (formais e o informais) têm sobre os sujeitos e sobre o ambiente de aprendizagem.

Em conclusão, podemos afirmar que a aprendizagem formal é mais ampla do que o ensino baseado em instituições de educação/formação. A aprendizagem formal inclui tanto a educação formal como a não-formal, todas aprendizagens propostas por instituições educativas e também não educativas (Rogers, 2013).

É ainda fundamental, como já referimos, não considerar de uma forma de aprendizagem superior à outra, porque cada uma apresenta valor, funcionalidades e limitações, distinguidas da seguinte forma (Rogers, 2013):

- a aprendizagem informal, é limitada ao contexto e tarefa imediata; permanece com frequência enraizada no concreto sem se mover para o abstrato ou generalização. Porque é em grande parte inconsciente, é mais difícil para o aluno reconhecê-lo e perceber a sua relevância para qualquer nova aprendizagem. Mas trata-se de uma forma de aprendizagem prática muito eficaz e pode ser aplicada à vida real imediatamente. Esta aprendizagem surge da sua aplicação, em vez de uma aplicação após a aprendizagem (aprende-se fazendo);
- na aprendizagem formal, aprende-se primeiro e concretiza-se depois. É generalizada e pode, em algumas circunstâncias, ser aplicada a outros contextos.

Como já foi observado, existe uma grande quantidade de estudos sobre a aprendizagem informal. Estes estudos concluem que a aprendizagem informal é efetivamente mais extensa do que a aprendizagem formal. Neste sentido alguns autores (Livingstone, 2002; Rogers, 2013) descrevem a aprendizagem utilizando a imagem de um iceberg em que a aprendizagem informal corresponde ao segmento submerso, não visível, mas maior e mais influente do que a porção visível, a aprendizagem formal.

Procurámos, até ao momento, apresentar a grande amplitude do processo de aprendizagem, com base nesta conceptualização. Iremos, seguidamente, contextualizar a aprendizagem profissional desenvolvida pelo docente, ao longo da carreira, e através da qual responde às exigências da profissão, mediante um processo onde são mobilizadas tanto a aprendizagem formal, como a aprendizagem informal.

2.1.1. A aprendizagem no processo de desenvolvimento profissional docente:

Oportunidades de aprendizagem formais e informais

Como temos vindo a demonstrar, ao longo dos anos, tem sido discutida a aprendizagem, desde uma conceptualização de cada uma das suas dimensões, até à consideração da aprendizagem como um fenómeno contínuo (Rogers, 2013). Esta discussão, apesar de se manter ainda em alguns campos,

foi clarificada através da perspectiva na qual a formalidade e informalidade estão presentes, em quase todos momentos de aprendizagem (Rogers, 2013). Também na aprendizagem profissional predomina a mesma lógica.

A aprendizagem profissional é um processo que se estende, desde a formação académica, ao longo do exercício da profissão. Logo, reconhece-se que o desenvolvimento profissional resulta de uma aprendizagem – fruto de oportunidades de aprendizagem formais e informais – que promove o desenvolvimento de competências profissionais (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011). Estes autores distinguem os dois tipos de oportunidades de aprendizagem deste modo:

- Oportunidades de aprendizagem formais: resultam de ambientes de aprendizagem estruturadas com um currículo específico, através dos quais os docentes atualizam os seus conhecimentos e habilidades por meio de oficinas, formações ou pós-graduações (Feiman-Nemser, 2001, citado em Richter et al., 2011);
- Oportunidades de aprendizagem informais: não seguem um currículo específico e não estão restritas a determinados ambientes. Incluem atividades individuais, como leitura de livros e observações em sala de aula, colaboração em atividades, diálogos com colegas e pais, atividades de orientação, redes de professores e grupos de estudo (Desimone, 2009; Mesler & Spillane, 2009, citados em Richter et al. 2011).

Segundo Day (2001), as oportunidades informais resultam de uma aprendizagem através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas escolas. Estas oportunidades de aprendizagem informais são, em grande parte, realizadas em contexto da sala de aula ou na escola, o que permite aos docentes refletirem sobre a sua prática e aprenderem com os seus colegas através em momentos de partilha, discussão de práticas e estratégias (Putnam & Borko, 2000). Podem ainda ocorrer isoladamente, através de momentos de aprendizagem individuais, de auto-reflexão do docente sobre a sua prática, de consulta de literatura profissional (Kwakman, 2003).

Apesar da aprendizagem ser um conceito devidamente suportado por diversos autores (Trilla Bernet, 1993; Colley et al., 2003; Rogers, 2014; Alves, 2010), pouco foi aprofundado sobre as oportunidades de aprendizagem e a forma como os professores as utilizam ao longo da carreira docente (Corcoran, 2007). Importa perceber como ocorre a vivência e gestão das oportunidades de aprendizagem segundo o perfil de cada docente. Parte-se do pressuposto de que a participação dos professores em termos de oportunidades de aprendizagem é variável.

Dentro dos fatores evidenciados em várias investigações, apresentamos os que julgamos ser mais relevantes:

- Desimone, Smith e Ueno (2006), Mesler e Spillane (2010) demonstraram que a idade é um fator que influencia a participação dos docentes no seu desenvolvimento profissional;

- Huberman (1989), Gonçalves (2009) e Richter (2011) referiram que associado à idade está a experiência profissional, demonstrando que os docentes ao longo da carreira passam por várias etapas com diferentes implicações no seu desenvolvimento profissional;
- Grangeat e Gray (2007) salientaram que no início da carreira há uma tendência para os docentes recorrerem mais à observação e discussão informal com os colegas, no sentido de melhorarem a prática docente, em contraponto com os docentes mais velhos que tendem a utilizar as reuniões para a sua aprendizagem profissional;
- Lohman (2000), Mok e Kwon (1999) indicaram que as vivências de atividades de desenvolvimento profissional são influenciadas pelas características individuais de docentes (ou seja, motivação e crenças) e das características do contexto de trabalho;
- Bernardes (2005) constatou a valorização das aprendizagens informais, especificamente a construção de competências, quando realizadas em contexto pedagógico através de interação com pares;

Entende-se que a aprendizagem profissional do professor se estende desde a formação inicial (Ball & Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Grangeat & Gray, 2007), ocorrendo ao longo da vida, segundo um processo de formação, de natureza holística, inclusiva e dinâmica (Day, 2001). Nos últimos anos foram realizados alguns estudos, que procuraram explicar a forma como os docentes fazem uso das oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira. Neste âmbito, destacamos a investigação de Richter et al. (2011), na qual se procurou reconhecer a forma como os docentes recorriam aos tipos de oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira, segundo três períodos profissionais pré-definidos, visando reconhecer diferenças na utilização das oportunidades de aprendizagem.

Até ao estudo de Richter et al. (2011), alguns estudos revelavam padrões diferenciais de oportunidades de aprendizagem formais e informais, conforme demonstrámos, mas nenhum examinara a relação entre anos de experiência e participação no DPD. Formando uma amostra de 1939 professores de matemática do ensino secundário, na Alemanha, procurou caracterizar o uso que fazia de oportunidades de aprendizagem formais e informais ao longo da carreira. Richter et al. (2011) partiram do quadro teórico de Huberman (1989), relativamente ao ciclo de vida profissional docente e delimitou a carreira em três períodos profissionais, concluindo que os docentes fazem uso de diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem de acordo com o período em que se encontram, demonstrando os seguintes dados:

- maior colaborações dos docentes no início da carreira (até aos 6 anos de docência), verificando-se que estes recorrem à experiência profissional dos colegas mais experientes, observando-se a sua diminuição ao longo da carreira;

- os docentes a meio da carreira (aproximadamente entre os 7 e os 30 anos de experiência) destacam-se na procura de oportunidades de aprendizagem formais. Richter et al. (2011) salientam que os seus resultados diferem dos dados obtidos pela *National Center for Education Statistics* (Schools and Staffing Survey 1999-2000), no contexto americano. Neste último, constatou-se que os docentes recorriam às oportunidades de aprendizagem formais de forma constante, ao longo da carreira. Richter et al. (2011) consideram este dado enviesado pela condição/obrigatoriedade que há nos Estados Unidos para que os docentes invistam em formação ao longo de toda a carreira, contrariamente ao contexto alemão, onde efetuou o seu estudo;
- os docentes, no final da carreira, não investem menos tempo no seu desenvolvimento profissional, apenas preferem outros tipos de oportunidades de aprendizagem informais, como a leitura, estando este resultado associado à hipótese de que a aprendizagem autodirigida é a mais atraente para os professores com mais anos de carreira.

Para concluir a apresentação pormenorizada do estudo de Richter et al. (2011), justificamos a anterior descrição pela importância que este assume na determinação do rumo da nossa investigação. Este estudo abordou tanto o recurso dos docentes às oportunidades de aprendizagem, como os períodos da carreira docente, duas dimensões que contemplámos também na nossa investigação. Dada a maior abrangência do nosso tema, DPD, associamos a estas duas dimensões, outras mais. Desenvolveremos seguidamente o processo de DPD, através do qual delimitamos essas outras dimensões.

2.2. Conceptualização do processo de desenvolvimento profissional docente

Fenómenos como a massificação escolar e a rápida evolução dos conhecimentos e da tecnologia, juntamente com o fenómeno pós-moderno da construção de uma economia global mundializada e de sociedades multiculturais, como vimos já anteriormente, promoveram a indispensabilidade de uma formação profissional permanente, isto é, uma formação que não se limita a um momento inicial da vida ativa, mas uma formação que é resultante de um processo ao longo da vida (Formosinho, 2009).

Perante uma época de mudança económica e social acelerada, é exigido da escola e dos seus professores uma intervenção eficaz. As escolas, para além de transmitirem conhecimentos de base, assumem hoje um papel mais vasto. Integram uma mistura heterogénea de alunos, oriundos de meios diferentes e com níveis diferentes de desempenho, motivação e interesses, exigindo-se dos professores um desempenho mais abrangente. Paralelamente, os docentes assumem funções adicionais de liderança ou de gestão (Comissão das Comunidades Europeias, 2007), advindo destas

novas funções a necessidade de novos conhecimentos, em parte obtidos através de cursos de formação, contribuindo para a sua atualização profissional ao longo da carreira.

Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007), a “formação académica e a formação profissional inicial não podem proporcionar aos docentes os conhecimentos e as competências necessários para toda a sua carreira” (p. 13). Estando o crescimento profissional ligado à prática diária, entende-se que a formação decorre também diariamente, adquirindo-se competências diversas que determinam o próprio DPD. Esta nova visão do professor como profissional em permanente desenvolvimento advém, essencialmente, das mudanças constantes da sociedade atual e das teorias educacionais e pedagógicas.

É inquestionável que a formação ao longo da vida constitui a resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, uma condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores (Gonçalves, 2009). Como refere Day (2001):

A natureza do ensino exige que os docentes se empenhem num processo contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estas poderão ser identificadas. (p. 16)

Segundo Marcelo (2009), o DPD baseia-se no construtivismo, em que o docente é um sujeito que aprende de forma ativa ao vivenciar situações concretas de ensino, observação, avaliação, reflexão, processo que se desenvolve a longo prazo. É então “um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226). Pode, desta forma, ser entendido como “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9), ou como salienta Day (1999):

It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives. (p. 4)

Se o conceito de DPD “inclui todos os diferentes tipos de aprendizagem, no decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de atividades (formais e informais) indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua ação e, sobretudo, do seu compromisso profissional”

(Day, 2001, p. 16). Esta visão reforça também a necessidade de proporcionar apoio e orientação em função da fase da carreira os docentes e dos contextos em que trabalham (Flores et al., 2009).

Poderemos ainda considerar que o DPD se encontra também diretamente relacionado com o processo de reforma da escola em que o levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação é subjacente (Joyce & Showers, 1988).

De forma a clarificar e sintetizar o conceito de DPD, destacamos a conceptualização efetuada por Marcelo (2009):

- baseando-se no construtivismo, é considerado que o professor é um sujeito que aprende ativamente ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- se os professores aprendem ao longo do tempo, as suas novas experiências são mais eficazes se permitirem que estes as relacionem com os seus conhecimentos prévios;
- ocorre em contextos concretos, as experiências que são mais eficazes são as que se baseiam na escola e se relacionam com as atividades docentes diárias;
- está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola, na medida em que tende a reconstruir a cultura escolar, por nela estarem implicados os professores;
- sendo detentor de conhecimentos prévios à entrada na profissão vai adquirindo ainda mais conhecimentos a partir da reflexão sobre a sua experiência, construindo novas teorias e novas práticas pedagógicas;
- é um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- este processo pode adotar diferentes formas em diferentes contextos não havendo um único modelo que seja eficaz e aplicável em todas as escolas.

Perante os factos apresentados, torna-se importante considerar que o DPD é um processo que deverá ser apoiado pelas seguintes entidades: MEC, universidades/escolas de formação de professores, centros de formação contínua e AE. Devem ser garantidas, de acordo com as necessidades dos docentes, condições para que estes sejam devidamente acompanhados para que se possam desenvolver de uma forma plena, sem interrupções ou hesitações, respondendo eficazmente às exigências desta profissão.

Na obra *Teachers matter*, publicado em 2005, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), é referido que quase todos os países da Comunidade Europeia (CE) relatam a existência de défices de competências pedagógicas e de dificuldades no domínio da atualização das

competências dos docentes. Segundo este relatório, essas lacunas dizem respeito, em especial, à falta de competências para enfrentar os novos desenvolvimentos no domínio da educação, onde se incluem vários aspetos pedagógicos como o desenvolvimento de uma aprendizagem individualizada, a gestão de ambientes de ensino heterogêneos, otimização da utilização pelos alunos das tecnologias da informação e comunicação.

É necessário considerar que, no DPD, para além do profissional docente, estão implicados outros fatores relevantes como a vida pessoal, medidas políticas e contextos onde realiza a sua atividade (Day, 2001).

Se procurarmos fatores relacionados com a vida pessoal que possam condicionar o DPD, devemos considerar que a maneira de ser professor varia, ao longo da carreira, configurando um processo evolutivo em que é possível identificar momentos específicos, marcados por diferenças de atitude, de sentimentos e de empenhamento na prática educativa, resultantes do modo como o docente percebe as relações com os seus pares e com os seus alunos, a sua prática e o sistema educativo em geral (Gonçalves, 1990; Gonçalves & Simões, 1991).

Apesar de muitos docentes iniciarem a docência “with a sense that their work is socially meaningful and will yield great satisfactions” (Flaber, 1991, p. 36), esta perspetiva desvanece-se à medida que “the inevitable difficulties teaching . . . interact with personal issues and vulnerabilities, as well as social pressure and values, to engender a sense of frustration and force a reassessment of the possibilities of the job and the investment one wants to make in it” (Flaber, 1991, p. 36) advindo daí transformações na forma de estar do docente ao longo da sua vida profissional.

O contexto de trabalho onde o docente desenvolve a sua atividade, condiciona a sua aprendizagem profissional no sentido em que esta deriva, em grande parte, dos objetivos do próprio trabalho. A concretização destes pressupõe, frequentemente, uma aprendizagem, realizada através da reflexão, da experimentação e do diálogo com outros colegas (Ereut, Anderton, Cole & Senker, 2000). Por outro lado, haverá situações provenientes do contexto de trabalho que despoletam a necessidade de adquirir outras competências, não adquiridas pela partilha ou experiência, com o intuito de melhorar a qualidade do trabalho, aumentar a amplitude de ação ou para assumir novas funções, o que implica uma formação específica (Ereut et al. 2000). Esta perspetiva, centrada no docente, permite reconhecer as suas características pessoais, as suas funções, a cultura organizacional, os colegas e a liderança como fatores que podem contribuir para a qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento profissional (Day, 2001). O desenvolvimento desta aprendizagem deve englobar aspetos profissionais bem como alguns mais pessoais, como afirma (Day, 2001):

As disposições psicológicas e sociais que podem encorajar ou desencorajar a sua aprendizagem – como, por exemplo, as suas histórias pessoais de vida, as suas experiências de aprendizagem profissional, o saber-fazer profissional e as culturas de aprendizagem profissional da escola que determinam os contextos diários de trabalho. (p. 87)

Deve ainda considerar a diversidade de tarefas associadas à atividade docente, como salienta Flores et al. (2009):

Uma visão ampla do desenvolvimento profissional evidencia não só a importância de considerar todas as atividades de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham. (p. 122)

Apesar dos recentes desenvolvimentos sobre o DPD terem clarificado quais as condições necessárias para a eficácia deste processo, há ainda pouca evidência quanto às características que influenciam a aprendizagem do docente e a sua prática. Seria indispensável, como sugere Desimone (2009), aplicar o conhecimento sobre os efeitos do desenvolvimento profissional, contribuindo para a definição de conceitos, medidas e metodologia. Este autor refere que deverá ser estabelecido um quadro conceptual comum de estudos sobre o DPD. A partir deste, a qualidade dos estudos de desenvolvimento profissional seria valorizada e, conseqüentemente, haveria um melhor entendimento de como implementar melhores oportunidades de aprendizagem para os docentes.

A União Europeia, na sequência das orientações da designada “Estratégia de Lisboa”, lançada em 2000, impulsionou e realçou a discussão do problema da formação e do DPD, evidenciando novos contornos e uma acrescida relevância no mundo educacional. Conforme refere Canário (2007), estas orientações consistem, essencialmente, na importância atribuída à qualificação dos recursos humanos, valorizando o papel desempenhado pelos diferentes atores no desenvolvimento da vida social, cultural e económica de uma sociedade.

A Comissão das Comunidades Europeias (2007) indica que a formação académica e o DPD seriam mais eficazes se decorressem num sistema global a nível nacional, coerente e sem descontinuidades, que integrasse a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional contínuo ao longo da carreira. Segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007), esta abordagem significaria que todos os docentes teriam acesso a um programa de integração na profissão ao longo dos três primeiros anos de exercício da profissão; orientação estruturada e de tutoria ao longo de toda a carreira (acompanhada por docentes mais experientes ou cuja experiência fosse considerada relevante) e debates regulares sobre as necessidades de formação e desenvolvimento, no contexto da sua escola.

As políticas educativas também influenciam o DPD, havendo uma relação entre a sua eficácia e o envolvimento dos docentes, verificando-se maior envolvimento quando estes as sentem como próximas dos seus ideais e necessidades (Phillips, Desimone & Smith, 2011). Segundo Herdeiro e Silva (2009), nas últimas décadas a preocupação primordial das políticas educativas tem incidido na melhoria da qualidade da educação. Durante este período, as preocupações centraram-se em medidas inovadoras e significativas das escolas, interrompidas por políticas que originaram a

necessidade de reorganizar a escola, investir na formação docente e responsabilizar os intervenientes na melhoria da resposta educativa (Bolívar, 2003).

Ao nível das políticas ligadas à carreira verificou-se, nos últimos anos, a aplicação de alterações no processo de avaliação docente, recebidas com pouca satisfação pela classe docente. O processo de avaliação constitui uma das principais temáticas discutidas nas escolas, sobretudo no que respeita ao seu contributo para o DPD.

O modelo imposto, introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/10, de 23 de junho, revogado pelo atual Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 fevereiro, foi apontado pelos professores, desde o início, como ineficaz, desnecessário e excessivamente burocrático. Estabelece a sua intenção de “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores” (Decreto-Lei n.º 41/12 D.R. n.º 37, I Serie, 2012, p. 829).

É consensual, entre vários especialistas, a necessidade da existência da avaliação de docentes. Segundo Fernandes (2008), um modelo avaliativo com base no desempenho docente cria oportunidades de DPD e contribui “significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade em que se inserem” (p. 29).

No modelo atual de avaliação docente, a progressão docente está associada ao processo de avaliação, particularmente direcionada às qualificações científicas e pedagógicas dos docentes. Segundo o Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 de fevereiro, “a avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da Lei de Bases do Sistema Educativo . . . incidindo sobre a atividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente” (Decreto-Lei n.º 41/12 D.R. n.º 37, I Serie, 2012, p. 841). Segundo o seu preâmbulo, a organização do processo de avaliação de desempenho decorre segundo três grandes dimensões: “científico-pedagógica” (centrada no exercício profissional); “participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa”; “formação contínua e o desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei n.º 41/12 D.R. n.º 37, I Serie, 2012, p. 829).

O modelo de avaliação, prevendo a valorização daqueles que mais se destacam, contempla um sistema de quotas, associado à própria avaliação externa da escola. Desta forma, o desempenho global de escola influencia a avaliação individual dos seus professores, e vice-versa.

Segundo o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de Fevereiro, os objetivos da avaliação de desempenho, são:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detetar os fatores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;

- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
 - f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
 - g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
 - h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
 - i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.
- (Decreto-Lei n.º 41/12 D.R. n.º 37, I Serie, 2012, p. 841)

Segundo Bound (2011), o planeamento e implementação de um DPD deverá ser um processo que contempla a dimensão organizacional (escola). Existe a necessidade de um planeamento em contexto para o DPD, sendo necessária a identificação das necessidades de aprendizagem dos docentes, para que a escola possa estruturar o apoio aos mesmos. A promoção deste apoio pode ocorrer através da conceção, pelo AE, de um programa de desenvolvimento profissional, tendo em vista o benefício dos docentes, AE e alunos. Apresentaremos, no ponto seguinte, alguns dos modelos que visam favorecer este processo de desenvolvimento.

2.2.1. Modelos de desenvolvimento profissional docente

Desde os anos oitenta surgiu na literatura um maior aprofundamento sobre modelos de DPD. Estas publicações resultaram da crescente valorização do docente como protagonista na inovação educacional, acentuando-se a importância da garantia de meios de suporte para esse objetivo.

De forma geral, entende-se que programas de DPD visam alterações das práticas docentes na sala de aula, refletindo-se numa melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos (Marcelo 2009). Neste contexto, surgiram vários modelos de DPD no sentido de criar condições necessárias para que os docentes cumprissem, com maior eficácia e inovação, a sua atividade profissional.

Num estudo de revisão de Sparks e Loucks-Horsley (1990), procedeu-se ao levantamento de alguns modelos de DPD, identificados na literatura da época. Neste estudo identificaram cinco modelos que apresentamos seguidamente no quadro 2.1.

Quadro 2.1. - Modelos de DPD (adaptado de Sparks & Loucks-Horsley, 1990)

Modelo de DPD	Caraterização do modelo
Desenvolvimento profissional autónomo	Modelo baseado numa aprendizagem autodirigida. Considera que os docentes são os melhores avaliadores das suas necessidades, aprendem sozinhos pelo estudo ou experiência e motivam-se mais quando são os próprios a determinar objetivos a partir da sua autoavaliação.
Desenvolvimento baseado no processo de observação/supervisão e apoio profissional mútuo	Estabelece que a observação/supervisão da intervenção docente pode beneficiar o professor observado e o professor observador. Considera que a observação/supervisão permitem a obtenção de dados para a análise e reflexão necessária ao desenvolvimento profissional. Modelo frequentemente menosprezado por ser associado à avaliação formal de professores.
Desenvolvimento baseado no processo no desenvolvimento curricular e/ou organizacional ou baseado em projetos	Desenvolve-se a partir da resolução de um problema identificado (de âmbito curricular ou necessidade de melhoria para a escola). Considera que os docentes são aqueles que têm uma maior compreensão do que é necessário para melhorar e que é através do seu envolvimento em projetos de melhoria que se desenvolvem profissionalmente.
Desenvolvimento profissional através de cursos de formação	Desenvolve-se através da frequência de cursos de formação contínua. Parte do princípio de que os comportamentos suscetíveis de serem adquiridos são alcançados por meio de cursos de formação. Para ser assegurado de que foram adquiridos, seria necessário porem-nos em prática, serem observados e obterem um <i>feedback</i> do formador.
Desenvolvimento profissional através da investigação para a ação	Processo iniciado a partir de um problema identificado, individualmente ou em grupo, sendo motivo para desencadear uma investigação. Os docentes assumiram a função de peritos, através do uso de meios de investigação, procurando a compreensão e resolução de problemas.

Apesar dos modelos apresentados, serem habitualmente caraterizados como independentes entre si, Loucks-Horsley, Hewson, Love e Stiles (1998), consideraram a possibilidade de combinar as características de cada modelo, conduzindo a um modelo original, de acordo com as necessidades diagnosticadas. Este processo resultaria do levantamento das necessidades particulares de cada docente, mas também das necessidades associadas a cada contexto escolar, exigindo que cada modelo de DPD fosse devidamente planeado.

Num estudo da autoria de Lopes (2004), partindo da diversidade da investigação produzida em Portugal, sobre o desenvolvimento profissional e a construção da sua identidade, constatou-se que predominam duas tendências: investigação que descreve práticas, estabelecendo possibilidades de trabalho docente; e investigação que tem o objetivo de mudar as práticas e as perspetivas vigentes dos docentes. Lopes (2004) verificou também que “parte importante da formação implica reformulação da própria identidade psicossocial” (p. 104) dos mesmos. A partir destes resultados podemos considerar que os docentes ainda não usufruem da autonomia de autorregulação da sua prática, sendo esta planeada externamente, com os docentes passivos face à modificação das suas práticas e identidade profissional.

Guskey e Sparks (2004), demonstram que os programas de DPD procuram alterar as crenças², dos docentes. No entanto, salientam que os docentes só modificam as suas crenças se confirmarem, através da sua prática, a vantagem e viabilidade dessas novas práticas. Desta forma, a mudança de

² Segundo Richardson (1996) entende-se por crenças as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro. No caso dos professores as crenças, em primeiro lugar influenciam a forma como estes aprendem e, em segundo lugar, influenciam os processos de mudança que estes possam encetar.

práticas só ocorrerá se for promovido um programa de DPD que permita uma autorregulação da prática docente, em vez de um programa de DPD que imponha a mudança de práticas.

Numa abordagem crítica aos modelos de DPD existentes, Sachs (2009) procurou analisar se estes têm sido dirigidos de forma a atingir dois objetivos, que considerou fundamentais para o DPD: “primeiro, assegurar que o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos é alcançado e, segundo, apoiar a profissão docente forte e autónoma” (p. 102). Na sua análise Sachs (2009) apresentou quatro metáforas para descrever as ofertas atuais de programas de DPD: *re-instrumentação*, *remodelação*, *revitalização* e *re-imaginação* que apresentamos seguidamente:

- **Re-instrumentação:** Este modelo privilegia a aquisição de competências para o ensino sob a perspetiva da docência como uma atividade predominantemente técnica. O docente não é visto como um prático reflexivo, assumindo a docência uma lógica instrumental, cujos fins apenas são alcançados através de orientações de um especialista externo que está mais preocupado influenciar a sua prática. Os docentes cumprem as decisões da tutela, que determina instrumentos e procedimentos que visam os resultados desejados. Este modelo “desenvolve um tipo de ‘profissionalismo controlado’ em que os professores podem ser melhor descritos como artesãos” (Sachs, 2009, p. 106).

- **Remodelação:** Modelo habitualmente associado a reformas curriculares ou outras mudanças (de área científica e/ou pedagógica) determinadas pela tutela. Como descreve Sachs (2009), este modelo “preocupa-se mais em modificar as práticas existentes para garantir que os professores se submetem às agendas de mudança dos governos” (p. 106). Tal como o modelo *re-instrumentação*, também se centra na transmissão de conhecimento especializado em que os docentes são consumidores passivos face as mudanças transmitidas. Apesar destes modelos conseguirem remodelar os comportamentos, não alteram necessariamente as suas atitudes e crenças em relação ao ensino.

- **Revitalização:** Contrariamente aos modelos anteriores, este focaliza-se na aprendizagem de cada docente individual. Valoriza a prática reflexiva entre pares como meio de renovação profissional. Contempla o recurso a mapas conceituais, diários reflexivos, diagramas, análise de práticas. Este modelo quando ligado a redes e projetos de reforma interna da escola, têm um forte poder sobre o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos professores. Apesar de este modelo possibilitar uma maior abertura face às mudanças de práticas, centra-se principalmente em objetivos que visam modificar a prática docente.

- **Re-imaginação:** Este modelo afasta-se de tendências burocráticas e tecnicistas, sendo atribuída uma maior autonomia aos docentes, que estão diretamente implicados na sua aprendizagem e desenvolvimento profissional. Os docentes são vistos como agentes criativos e inovadores, devendo levantar questões, identificar problemas e mobilizar-se para a sua resolução. Os docentes determinam os seus objetivos, individualmente ou coletivamente, experimentam práticas, discutem e refletem com colegas e outros facilitadores externos. Este

modelo contempla aprendizagens diversificadas, sendo comum encontrar a articulação entre aprendizagens formais e informais.

Nas quatro metáforas de Sachs (2009), e de acordo com a perspectiva de DPD que temos defendido ao longo do nosso estudo, é notório que é o modelo *re-imaginar*, aquele que mais se aproxima à perspectiva de DPD enquanto processo “centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226) através de “uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 9), em que os docentes “alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents” (Day, 1999, p. 4).

Apesar dos fatores favoráveis que a literatura descreve para o DPD, e que facilmente associamos com o modelo *re-imaginar*, os benefícios deste modelo ainda não são facultados à maioria dos docentes. Neste seguimento, Sachs (2009) apresenta o seguinte dilema: se por um lado é notório a preferência pelo modelo *re-imaginar*, porque é que “a experiência da prática é muito mais voltada para uma forma tecnocrática e instrumental” (p. 113) no DPD. Neste seguimento, Sachs (2009) apresenta algumas possibilidades de respostas:

a primeira é que a educação é política e uma educação docente regulada, competente e submissa é provavelmente do interesse dos governos e das burocracias. Apesar de as escolas não serem uma fonte de votos para os políticos, os alunos que falham evidenciam a falha dos padrões (*standart*) e, assim, certamente os políticos procuram fornecer resposta a essas mesmas falhas. Em segundo lugar, os padrões e a estandardização são fortes instrumentos na formação da opinião pública. (p. 103)

Desta forma, o DPD *re-imaginar* vê a sua implementação condicionada, uma vez que se torna mais prático aos governos a existência de docentes passivos, sem participação na ação da mudança educativa, executando as orientações estabelecidas superiormente sem as questionar.

A perspectiva do docente enquanto executante de orientações superiores contraria a “concepção do professor como analista simbólico, exercendo a sua acção profissional em contextos marcados pela complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade, em que emerge a importância das dimensões colectivas e contextuais da aprendizagem profissional na acção” (Canário, 2007, p. 137).

O docente, visto como um prático-reflexivo, está, diretamente ligado “à concepção do professor como investigador e ao papel central da prática profissional, em contextos reais, nos processos de formação profissional dos professores” (Canário, 2007, p. 137). Neste sentido, Day e Sachs (2004) defendem que “teacher learning needs to be inquiry oriented, personal and sustained, individual and collaborative, on and off site” (p. 26). Os autores defendem ainda: considerar “a range of learning opportunities appropriate to needs and purposes; that these need to be supported by school cultures of inquiry and be evidence-based” (Day & Sachs, 2004, p. 26).

Sachs (2009), efetuou um levantamento junto dos professores sobre características que consideravam importantes para os programas de DPD, salientando:

- Terem como ponto de partida os próprios docentes enquanto aprendentes;
- Contemplarem a partilha de ideias e práticas entre colegas;
- Ser desafiante intelectualmente quanto à análise de crenças e práticas;
- Garantirem o tempo necessário para a reflexão sobre as suas aprendizagens com outros docentes e desafiarem as suas visões de escola, do ensino e da aprendizagem;
- Estabelecerem uma ligação com outras aprendizagens realizadas ao longo da vida.

Loucks-Horsley, Stiles, Mundry, Love e Hewson (2003) referem que a implementação de um programa de DPD deve partir de um planeamento geral, contemplando um conjunto de variáveis:

- conhecimento e crenças sobre os aspetos do processo de desenvolvimento profissional, assim como participantes (alunos e professores);
- conhecimento do contexto particular onde está a ser implementado (currículo utilizado, pedagogias implementadas, ambiente de sala de aula, sala de aula);
- conhecimento e consciência de temas críticos como o tempo necessário para desenvolvimento, equidade de acesso à educação, aprendizagem ao longo da vida, liderança, sustentabilidade e evolução do desenvolvimento profissional e reconhecimento público;
- conhecimento das estratégias necessárias para atingir os objetivos delineados.

Ao concluirmos o presente ponto, consideramos clara a necessidade de dotar os AE de meios que lhes permitam oferecer aos seus docentes um modelo de DPD eficaz. A articulação com universidades seria benéfico para a criação, monitorização e avaliação desses programas. A este nível, a dinamização da investigação-ação nos diversos contextos de trabalho dos docentes seria favorável à definição de programas de DPD mais adequados a cada docente e a cada AE.

Com a apresentação dos modelos referidos de DPD, não pretendemos verificar a utilização dos mesmos pelos AE ou mesmo medir a sua eficácia. O nosso objetivo será recolher as perceções dos docentes sobre o seu DPD, bem como retratar as suas necessidades, podendo assim enquadrá-las no contexto dos modelos de DPD abordados.

2.2.2. A Escola como promotora do desenvolvimento profissional docente

Com a crescente autonomia das escolas, houve em muitos países da Europa a consciência de que estas deveriam estar preparadas para responder de acordo com as particularidades dos alunos e necessidades da comunidade local, passando a ser planeada uma política escolar de acordo com os seus contextos particulares (Snoek, 2007). Estas políticas levariam os docentes a respostas mais

específicas, influenciando o sucesso da escola. Ocorreria, neste contexto, uma valorização da cultura de questionamento dentro das escolas (Senge, 2000), sendo fomentado o envolvimento dos docentes, para que, num esforço conjunto ocorresse a resolução dos problemas da escola. Sob esta perspectiva de escola colaborativa, seria valorizada a aprendizagem dos professores através da sua interação “partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências”, participando na resolução dos problemas da escola “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, p. 209). Toda esta visão de escola visaria alcançar a melhoria da aprendizagem dos alunos, sendo, para isso, necessário primeiramente um investimento no seu corpo docente.

Em resultado das sugestões dos relatórios de avaliação intercalar da Estratégia de Lisboa, o governo português “interpretou a necessidade de uma profunda alteração do Estatuto da Carreira Docente” reconhecendo a necessidade de “promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação, pois o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (Decreto-Lei n.º 15/07 D.R. n.º 14, I Serie, 2007, p. 501). Esta perspectiva defende que os problemas da escola devem ser pensados e resolvidos a partir de um trabalho coletivo dos seus docentes. Idealiza-se consequentemente, que a formação inicial e contínua deveria envolver mais o professor, criando neste uma maior responsabilização pelos problemas da escola, capacitando-o para a reflexão e para a inovação, promovendo um DPD mais eficaz e uma melhoria de resposta da escola. Apesar da clara vantagem expressa nesta relação de colaboração, as escolas tem-se deparado com fatores que condicionam este processo, nomeadamente a implementação de reformas, sem a existência de avaliação prevista ou contemplando a participação dos docentes.

No relatório de Delors (1996), no âmbito da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, foram indicados alguns pontos críticos dos sistemas educativos. Estes incluem a ocorrência de reformas de ensino em cascata sem dar tempo para que sejam interiorizadas, assim como o aumento de burocratização no ensino. Neste seguimento, consideramos que se, por um lado, se apela a ideais de envolvimento dos docentes na resolução dos problemas de escola, por outro lado não lhes é possibilitada a participação nestas mudanças, vendo-se limitados a assistirem às decisões do governo “saltando de reformas em reformas à procura de soluções . . . movidos pela eventual convicção de que é possível resolver por Decreto-Lei os problemas com que o sistema educativo se confronta” (Teixeira, 2001, p. 194). Quanto ao excesso de carga burocrática dos docentes, estes veem-se sobrecarregados de tarefas que ultrapassam a sua ação direta com os alunos, havendo com isto uma degradação das suas condições de trabalho, com uma diminuição do tempo dedicado aos alunos e à escola, aproximando-se cada vez mais a um técnico, executante de normas superiormente determinadas. Segundo Estrela (2014), estudos recentes, sobre várias temáticas, “dão-nos indícios sobre o desencanto de muitos professores portugueses perante esta intensificação de trabalho e a deterioração das condições em que exercem a sua atividade e a sua burocratização crescente” (p. 21). Esta situação poderá conduzir, gradualmente, à desmotivação e acomodação desta classe, tornando os seus profissionais passivos e meros executantes de orientações superiores.

Perante o cenário em que os docentes vivem hoje na escola, não existirão provavelmente condições para que o envolvimento e mobilização na resolução dos problemas atuais na escola sejam concretizados. Neste seguimento, Schon (2000) salienta que o envolvimento dos docentes perante uma dificuldade e a forma de a resolver pode ser visto segundo duas perspetivas: a de técnico-especialista ou a do prático-autónomo: O técnico especialista procura, no seu repertório, a solução mais simples e imediata e aplica-a. O prático-autónomo reflete sobre as várias teorias que conhece, infere vantagens e inconvenientes e só então toma uma decisão.

A intervenção da escola será determinante na transição de docentes técnico-especialistas para docentes prático-autónomos, sendo, para isso, fundamental a definição de um modelo de DPD. Este modelo permitirá fomentar o “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha” (Flores, 2004, p. 139).

Segundo Korthagen (2009), durante muito tempo não se deu atenção às fontes reacionais e conscientes do comportamento, menosprezando a dimensão humana do ensino, tornando a reflexão sobre a aprendizagem muito limitada. Neste prisma, Flores et al. (2009) salienta que “os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores devem refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc.” (p. 8). Sob esta perspetiva, através da reflexão devidamente conduzida e explorada quanto às suas potencialidades, é possível à escola, orientar os seus docentes a uma maior consciência sobre si e sobre a sua ação. Como refere Alarcão (1997) “considera-se que cada ser humano trilha o seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser” (p. 7). Na nossa perspetiva, o docente deverá ser acompanhado e apoiado, neste processo, devendo a escola reflexiva ser impulsionadora da sua descoberta e entendimento.

Consideramos que o recurso da escola a mecanismos que fomentam a reflexão docente, contribuirá para que os docentes adquiram uma maior consciencialização sobre a origem de alguns dos seus problemas e sentimentos ao longo da carreira (desmotivação, frustração, saturação, etc.), e assim, mais facilmente, os consigam ultrapassar, adquirindo maior motivação, envolvimento e eficácia.

Também o conceito de reflexão implica ultrapassar a zona de conforto, que é familiar e seguro, correndo riscos (Korthagen, 2009). Perante esta perspetiva, podem surgir resistências durante os períodos de reflexão criados nas escolas. Essas resistências podem estar associadas a questões como: avaliação docente, atritos entre docentes, hierarquias estabelecidas dentro da escola, entre outras. Esta análise leva-nos a interrogar-nos sobre as competências daqueles que, habitualmente são encarregues nas escolas por dirigir esta reflexão, sejam coordenadores de departamento, coordenadores de grupo, avaliadores ou supervisores. Este último aspeto será desenvolvido no ponto seguinte.

2.2.2.1. A supervisão docente

O conceito de supervisão na educação está, por vezes, associado à formação académica inicial (estágio pedagógico), à profissionalização em serviço e à avaliação docente. No entanto, este é um conceito muito mais abrangente e transversal a todas as áreas profissionais, tais como a medicina, política e economia, visando a manutenção ou a melhoria da qualidade desses serviços.

Particularmente na área da educação, em Portugal, este conceito esteve primeiramente associado à formação inicial de professores. Contudo a redefinição deste conceito viria a ser impulsionado através da publicação *Supervisão da Prática Pedagógica*, em 1987, da autoria de Alarcão e Tavares. Nesta publicação a supervisão pedagógica foi estendido à formação contínua, em paralelo à linha de entendimento existente já nos Estados Unidos, de auto e hetero-supervisão reguladora de um trabalho colaborativo e situado na escola. Desde então foram desenvolvidos diversos estudos, cujos contributos, contribuam para a valorização e desenvolvimento profissional dos docentes

Como refere Gonçalves (2009), a supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza, essencialmente, relacional, através de atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, agentes de promoção do crescimento e da aprendizagem. Deverá possuir uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, estando assente na discussão permanente do processo e seus resultados, constituindo, assim, o alicerce para a construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão 2008). Desta forma, entende-se a supervisão como um “instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas nos contextos (i)mediatos da ação pedagógica” (Moreira, 2004, p. 134).

Segundo Alarcão (2009), na resposta à pergunta: “Quem são os supervisores?” considera que “todos os que estão na escola são supervisores”, enquadrando nesta resposta o entendimento de “supervisão como o processo auto-supervisivo e hetero-supervisivo”, em que todos são supervisores, “todos têm a função de se entre-ajudarem e de contribuir para uma escola melhor” (p. 121). Ainda de acordo com Alarcão (2009), apesar de todos desempenharem essa função, uns têm mais presente esse espírito do que outros: “convém que haja algumas pessoas que se sentem mais responsáveis por fazer correr a dinâmica supervisiva” (p. 121).

No processo de supervisão, o docente supervisor deve adotar uma postura autocrítica de análise, promovendo a reflexão do docente supervisionado que deteta eventuais falhas, reestruturando a sua ação futura. Deverá ser um mediador perante as dificuldades dos docentes com quem trabalha, devendo suscitar a reflexão na sua prática pedagógica, promovendo a consciencialização e a capacidade de trabalho cooperativo, procurando, assim, o entusiasmo pela profissão e o sentimento de pertença num grupo. Surge como “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000, p. 233). O supervisor deverá – segundo Oliveira-Formosinho (2002):

Estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e a interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos. (p. 24)

Como salienta Alarcão (2009), o supervisor “é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário”, deve ainda ter um espírito de investigador, não no desenvolvimento de investigação verdadeiramente académica mas ser capaz de desenvolver pequenas investigações “porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação” (p. 120).

Estando o sucesso do docente associado diretamente ao sucesso da escola, deveria ser esta a oferecer aos seus professores um suporte para que este processo ocorra da forma mais eficaz possível, o que, habitualmente, não acontece. Um ideal de escola reflexiva exige, desta forma, a existência de um sistema de supervisão que permita a partilha e construção de saberes. A escola deverá dotar-se de estruturas que promovam a articulação sistémica, onde o docente que “é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um, num espírito de cidadania integrada” (Alarcão, 2000, p.18). Construir um sistema dinâmico de supervisão implica envolver os docentes no processo formativo do seu desenvolvimento pessoal e organizacional, numa interligação em que todos beneficiam “é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento de escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas” (Alarcão, 2009, p. 122).

Também os docentes mais jovens podem beneficiar de um sistema de supervisão, ao serem apoiados nos primeiros anos de profissão. Segundo a Eurydice (2012), alguns países europeus implementam medidas de apoio “que podem ajudar os docentes a ultrapassarem as dificuldades eventualmente sentidas como recém-chegados à profissão e reduzir a probabilidade de a abandonarem precocemente” ao serem apoiados por um docente “mentor”, “que se responsabilize pelos professores recém-chegados” (p. 124). Estas medidas de apoio são habitualmente implementadas através de programas de Indução³. Segundo Roldão, Reis e Costa (2012):

Pretendem preparar, apoiar e reter os professores através de estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes (nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos). (p. 445)

³ Segundo Huling-Austin (1990) a implementação de um programa de indução procura proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores em início de carreira, durante, pelo menos, um ano letivo.

Verifica-se, ainda, em alguns casos de conceptualização do processo de indução, a referência a outros objetivos, nomeadamente avaliar, conforme referido por Roldão et al. (2012):

Os programas de indução têm vindo a incorporar, de forma crescente, uma componente avaliativa destinada a averiguar a competência dos professores em início de carreira, através da sua observação por professores mais experientes, pelo diretor da escola ou por outros elementos da administração. Nesses casos, como acontece em Portugal, período de indução e período probatório podem coincidir. (p. 445)

Segundo o ponto n.º 1 do artigo 31º do ECD (Redação do Decreto-Lei n.º 15/07, de 19 de janeiro; Decreto-Lei n.º 270/09, de 30 de agosto; Decreto-Lei n.º 75/10, de 23 de junho; Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 de fevereiro), entende-se que “o período probatório destina-se a verificar a capacidade de adequação do docente ao perfil de desempenho profissional exigível” (Decreto-Lei n.º 270/09 D.R. n.º 190, I Serie, 2009, p. 7034). Durante esse período, o docente “é acompanhado e apoiado, no plano didático, pedagógico e científico por um docente posicionado no 4º escalão ou superior, sempre que possível, do mesmo grupo de recrutamento” (Decreto-Lei n.º 75/10 D.R. n.º 120, I Serie, 2010, p. 2230). Este acompanhamento, segundo estabelecido no n.º 3 do 31º do ECD, “pode ser realizado no primeiro ano de exercício de funções docentes e antes do ingresso na carreira” (Decreto-Lei n.º 270/09 D.R. n.º 190, I serie, 2009, p. 7025).

Segundo o estabelecido no n.º 5 do artigo 31º do ECD, determinado no Decreto-Lei 75/10, de 23 de junho, os docentes nomeados para este acompanhamento devem:

- a) Apoiar a elaboração e acompanhar e elaborar a execução de um plano individual de trabalho para o docente em período probatório que verse as componentes científicas, pedagógica e didática;
- b) Apoiar o docente em período probatório na preparação e planeamento das aulas, bem como na reflexão sobre a respectiva prática pedagógica, ajudando-o na sua melhoria;
- c) Avaliar o trabalho individual desenvolvido;
- d) Elaborar relatório da actividade desenvolvida, incluindo os dados da observação de aulas obrigatoriamente realizada;
- e) Participar no processo de avaliação do desempenho do docente em período probatório. (Decreto-Lei n.º 75/10 D.R. n.º 120, I Serie, 2010, p. 2230)

Recentemente, foi implementado em Portugal um programa de supervisão no ano letivo 2009-2010, dirigido a docentes situados no ano probatório. Intitulado Programa de Supervisão, Apoio e Acompanhamento do Período Probatório de Professores (PSAAPP), resultou de uma parceria celebrada entre o MEC, e uma equipa de investigação sediada na Universidade de Aveiro. Este programa teve como objetivo colmatar a necessidade de estruturar o acompanhamento aos docentes durante este período.

Na época em que este programa foi introduzido, vivia-se um ambiente de contestação provocado por medidas implementadas no ECD onde se incluía a avaliação de desempenho docente. Após a implementação deste programa, o grupo de investigadores envolvidos identificou alguns fatores não facilitadores da sua aplicação, nomeadamente o facto de estar agregado a um processo de avaliação, assim como algumas contradições associadas à contextualização do período probatório na legislação, conforme destacam os autores do programa (Roldão et al., 2012):

- 65% dos docentes não se encontravam no início da carreira (já estavam no sistema entre seis a quinze anos), nunca tendo usufruído de qualquer apoio ou supervisão no início e ao longo da carreira, nem exigida a realização de provas de avaliação do seu desempenho;
- O processo de supervisão previa a nomeação pelo órgão de gestão de um professor mentor, da mesma escola e do mesmo grupo de recrutamento. Verificou-se que na maioria das escolas existiam áreas de docência onde não existiam professores qualificados para estes cargos, tendo-se optado por professores de outras áreas;
- As limitações legais do período probatório excluía os docentes contratados, que estavam efetivamente no início da atividade docente, e que não beneficiariam deste programa. Por outro lado, o número limitado de professores em período probatório, por escola, dificultava o planeamento, implementação e rentabilização de cada situação no contexto da respetiva escola (que em alguns casos se limitava a um par de professor mentor e professor em período probatório).

Salientamos ainda que segundo Roldão et al. (2012), no ano em que foi implementado este programa, a grande maioria dos docentes que eram contemplados nos pré-requisitos da Lei, eram aqueles que naquele ano letivo tinham mudado de grupo de recrutamento.

Através do ponto que aqui concluímos, procurámos delinear o conceito de supervisão, demonstrar a importância do papel do supervisor e, de forma geral, demonstrar a implicação que o processo de supervisão tem no sucesso educativo.

Com todas as dimensões abordadas, referentes ao conceito de supervisão, pretendemos salientar um processo, fundamental, para o acompanhamento do DPD, através do qual os docentes podem ser devidamente apoiados nas suas necessidades, em benefício da escola, dos alunos e, de forma global, da sociedade.

Demonstrámos, na parte final do presente ponto, a implementação de um programa de supervisão docente em Portugal, não tendo o mesmo perdurado devido a incompatibilidade com a legislação em vigor. Consideramos que os dados resultantes da implementação deste programa contribuem para um maior entendimento dessas incompatibilidades. Partindo dos dados obtidos com este programa, será desejável que num futuro próximo, a legislação permita que outros programas possam vir a ser

implementados, em benefício do desenvolvimento profissional, desde o momento imediato de entrada na profissão.

2.2.3. O papel da formação contínua no desenvolvimento profissional docente

Até aos anos oitenta do século passado, o termo de formação contínua foi, muitas vezes, confundido com o desenvolvimento profissional, havendo no passado quem utilizasse os dois termos indiferentemente. Gradualmente, tornou-se claro que são conceitos distintos, sendo a formação contínua considerada um subsistema, uma componente do DPD. Segundo Oliveira-Formosinho (2009):

Mais do que um subsistema, a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspetivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. (p. 225)

Existiram, no passado, dois principais fatores impulsionadores da formação contínua em grande escala. Estes foram, em Portugal, a partir de 1992, a necessidade dos professores obterem créditos para progredir na carreira e, por outro lado, a possibilidade de haver financiamento do Fundo Social Europeu para assegurar essa formação (Campos, 2002). Segundo Oliveira-Formosinho (2009), consideram-se na formação contínua as instituições de formação (associações de professores, universidades), os agentes da formação (formadores peritos e formadores pares); as modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, etc.) e os aspetos organizacionais (processo de decisão, acreditação das formações, financiamento, tempo e espaço de formação).

Segundo Campos (2002, p. 102), “a questão e a motivação dos cursos de complemento de formação que parte dos profissionais se dispõe a frequentar não é tanto a motivação pessoal mas é uma exigência profissional da instituição ou até do próprio sistema”. Segundo Snoek (2007), “distinguem-se quatro partes interessadas na formação e no desenvolvimento profissional dos professores: o governo, a escola e o respectivo líder escolar, a instituição de formação de professores e o próprio professor” (p. 68).

O empenho das entidades governamentais em promover um DPD, segundo Joyce e Showers (1988), deveria constituir uma realidade que contempla os processos (levantamento de necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos concretos a abordar (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola),

a relevância para as práticas (formação centrada em práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos.

Segundo Estrela e Estrela (2006) há um “grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real” referindo que os programas de formação “não tiveram em consideração as culturas docentes e as culturas das escolas e não deram voz à voz dos professores, de forma a partir delas para, com elas, se promover a mudança” (pp. 78-79).

Como refere Campos (2002), quem oferece formação nem sempre está muito preocupado em se adequar aos problemas de quem a procura, e quem a procura tem como exigência a obtenção de créditos, em vez da qualidade do desempenho.

Os docentes encontram outras barreiras no desenvolvimento da formação contínua, nomeadamente o excesso de trabalho nas escolas que lhes retira tempo para a formação. Acresce ainda os custos das formações Kolnik (2010). Cabe ao MEC contrariar esta realidade, atribuindo horas para a realização de formação, promovendo ações de formação gratuitas, realizando formação dentro do próprio agrupamento e estabelecendo incentivos para que os professores pretendam aumentar as suas competências profissionais.

Há que considerar que as prioridades de formação deverão ser estabelecidas pelo AE, de acordo com as necessidades diagnosticadas no grupo de professores, não podendo ser deixadas apenas à iniciativa isolada de cada docente. Apesar de, durante muito tempo, ter havido um certo afastamento entre as necessidades de formação dos docentes e a escola, no decurso da última década, as escolas têm vindo a envolver-se, cada vez mais, no processo de aprendizagem dos professores, impulsionados pela crescente autonomia das escolas (Snoek, 2007). Perante a realidade presente, em que a autonomia dos AE é tão defendida e apoiada por mudanças legislativas, também a formação dos seus docentes o deverá ser; “é necessário possuir um determinado nível de autonomia para planear a política escolar de acordo com os contextos locais particulares” (Snoek, 2007, p. 69).

A formação dos docentes “deve tomar como pontos de partida e de chegada o desempenho na escola, privilegiar a aprendizagem no contexto do exercício profissional e passar a valorizar a autoformação, bem como outras modalidades de formação ainda pouco implementadas” (Campos, 2002, p. 99). Um outro aspeto importante, no âmbito da oferta dos centros de formação, prende-se com o facto de ser indispensável que os centros deem prioridade à articulação da procura e só em segundo lugar, serem instituições de oferta de formação. Segundo esta lógica, os AE fariam o levantamento prévio com todos os docentes das suas escolas, de forma a identificar os problemas nelas existentes, definindo, seguidamente um plano de formação, cuja oferta garantisse a necessária resolução dos problemas específicos diagnosticados (Campos, 2002). Com a criação dos CFAE, pretende-se garantir uma proximidade que deveria ser facilitadora no estabelecimento de um plano de formação, baseado num levantamento prévio de necessidades dos seus professores. Finalmente, há ainda um aspeto a ter em consideração relativamente às necessidades de formação e à procura

individual de formação. Se, por um lado, existe da parte do docente a consciência de problemas de desempenho individual, por outro, podem existir outras questões das quais não tenha consciência, podendo, neste caso, a escola ter um papel determinante no diagnóstico destas necessidades. Sendo a escola composta por docentes, com necessidades frequentemente coletivas, deverá ocorrer preferencialmente a capacitação coletiva deste grupo de docentes, em vez da participação individual em formações distintas (Campos, 2002).

2.2.3.1. Políticas de formação contínua na Comunidade Europeia

De acordo com a Mobility of Teachers and Trainers (2006), citada pela Comissão das Comunidades Europeias (2007), existem cerca de 6,25 milhões de docentes (a lecionar a tempo inteiro) na Europa. Grande parte destes docentes recorrem à formação formal, ao longo da sua carreira, alguns movidos pela intenção de melhorarem os seus desempenhos, outros porque os governos estabelece a sua obrigatoriedade ou impõe esta como condição necessária para a progressão na carreira.

Segundo a Eurydice (2012), a formação contínua tem vindo a adquirir considerável importância ao longo dos anos. Se em 2002/2003, a participação dos professores era facultativa em cerca de metade dos países europeus (Eurydice, 2005 citado em Eurydice, 2012), atualmente, é considerada como um dever profissional em 24 países ou regiões. Ainda, segundo a mesma fonte, existem países em que a participação na formação contínua constitui um pré-requisito para a progressão na carreira e para aumento salarial (Espanha, França, Lituânia, Roménia e Eslovénia), havendo outros países em que os docentes não estão explicitamente obrigados a seguir a formação contínua (Eurydice, 2012). Em Portugal, a formação contínua está claramente ligada à progressão na carreira, sendo a sua ausência um fator penalizante ou considerada como um elemento negativo na avaliação (Eurydice, 2012).

A formação contínua, desenvolvida na maioria dos estados membros, abrange em média menos de 20 horas por ano. Quando esta é considerada obrigatória, ocorre habitualmente durante três dias, nunca ultrapassando os cinco dias por ano (Comissão das Comunidade Europeia, 2007).

Segundo indicação da mesma fonte, o investimento na formação contínua e no desenvolvimento de uma força de trabalho docente encontra-se reduzido em toda a União Europeia, sendo limitada a oferta de formação para docentes no ativo. No que respeita aos novos docentes, só metade dos países europeus lhes proporcionam alguma forma de apoio sistemático (por exemplo, integração inicial, formação, orientação, como é o caso da Alemanha, Bulgária, Espanha, Itália, Inglaterra, Irlanda e Noruega. Não existe qualquer apoio aos novos docentes por parte de países como a Bélgica, França, Portugal, Suécia, Dinamarca, Estónia e Malta. Acresce ainda que, segundo a Comissão das Comunidades Europeias (2007), só num terço dos países existem enquadramentos

concebidos explicitamente para apoiar os professores que se deparam com dificuldades no exercício das suas funções.

Na maioria dos países, o desenvolvimento da formação contínua ocorre, geralmente, fora do horário de trabalho. No entanto, muitos países permitem aos professores participar na formação durante o tempo de trabalho, sob determinadas condições. A permissão da gestão da escola (professor titular ou de outros profissionais) normalmente é necessária antes de os professores se proporem a uma formação durante o período de trabalho (Eurydice, 2008).

A escolha de programas de formação contínua pode depender de um plano de formação criado para atender às prioridades educacionais das autoridades centrais, em termos de competências e habilidades do professor. Os planos de formação também podem ser desenvolvidos por cada escola ou a nível local, como parte de planos de desenvolvimento escolar. Perante a ausência de um plano, cabe ao professor a decisão de optar por determinado programa de desenvolvimento (Eurydice, 2008). Independentemente da forma como os planos de formação são estabelecidos, em todos os países, os professores são livres de escolher a formação a partir da oferta existente, cumprindo apenas certos pré-requisitos organizacionais. É ainda de salientar que “a formação contínua especificamente ligada à introdução de novas reformas educativas e organizado pelas autoridades competentes é, de um modo geral, encarado como um dever profissional dos professores, em todos os países” (Eurydice, 2012, p. 128).

Há, em alguns países, como o Reino Unido (Escócia), uma avaliação das necessidades individuais dos professores que decorre dentro do contexto da escola, prioridades locais e nacionais (Eurydice, 2008). Também em Portugal se verifica esta medida restringida ao contexto de AE.

Segundo dados da Comissão das Comunidades Europeias (2007), a classe de docentes está em envelhecimento, com uma percentagem superior a 40% de idades compreendidas entre os 45 e os 64 anos. Em alguns países, 30% do corpo docente situa-se na faixa etária entre os 50 e 64 anos. Face a uma maioria de docentes com idade avançada, e dadas as implicações que a idade poderá ter nas necessidades de atualização de conhecimentos, há que motivar estes docentes a investirem mais na formação contínua. No âmbito da temática da nossa investigação, torna-se indispensável considerar este dado na contextualização dos ciclos de vida profissional dos docentes.

2.3. O ciclo de vida profissional do docente

Desde o início dos anos oitenta têm vindo a surgir estudos sobre a vida profissional dos docentes. Sobre estes intervenientes investigou-se, entre muitos outros aspetos, os seus percursos profissionais e o modo como vivem a sua profissão.

A partir do entendimento individual dos participantes no sistema, procurou-se o entendimento do próprio sistema, a um nível mais global, onde se enquadra a formação ao longo da vida e que permite aos docentes responderem às permanentes mudanças e inovações decorrentes na escola ao longo da sua carreira. Por sua vez, considera-se que o desenvolvimento do docente ao longo dos anos, pessoal e profissionalmente também influencia a sua postura na profissão. Perante esta constatação, torna-se necessário “compreender como os docentes se vão ‘tornando professores’ ao longo da carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas sócio-educativas” (Gonçalves, 2009, p. 24).

Cada docente torna-se no profissional que é, em resultado de um processo idiossincrático e autobiográfico de desenvolvimento pessoal e profissional que, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade, se realiza através de transições de vida, onde participam fatores de natureza pessoal e sócio-profissional (Hargreaves, 1998). Até à atualidade têm sido realizados vários estudos sobre o seu DPD que demonstram a existência de acontecimentos que influenciam este processo. Como demonstra Silva (2007):

Estudos centrados nos professores e no seu desenvolvimento profissional, ao longo da carreira, têm revelado atitudes e comportamentos que permitem, de alguma maneira, encontrar percursos que se podem *grosso modo* classificar de experiências positivas ou negativas, gratificantes ou frustrantes, para o docente. Estas repercutir-se-ão, inevitavelmente, na relação pedagógica entre docentes e seus alunos, assim como no investimento profissional feito pelos mesmos. (p. 108)

Com a sociologia da educação foram impulsionados no passado vários estudos que demonstraram que “a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas ou fases com características próprias” (Gonçalves, 2009, p. 23). A importância da investigação nesta área prende-se com a necessidade de compreender o modo como os docentes se transformam ao longo da sua carreira, para que encontrem respostas formativas mais adequadas às suas características, em dado momento da sua vida (Gonçalves, 2009). Através do conhecimento deste processo de transformação, torna-se possível uma intervenção mais consciente ao nível da administração central de forma a intervir estrategicamente neste processo, apoiando o desenvolvimento profissional e garantindo um maior benefício dos sistemas educativos (desenvolvimento organizacional).

Os primeiros modelos do ciclo de vida do profissional docente foram introduzidos na década de 1970 (Unruh & Turner, 1970; Gregorc, 1973). Muitos outros se seguiram até à atualidade, acumulando-se um vasto conjunto de dados que permitiram definir as principais etapas de vida dos docentes. Entre os trabalhos que consideramos mais significativos destacamos Huberman (1989), Gonçalves (2009), Richter et al. (2011). Estes estudos consideram que a ocorrência de cada uma das fases, bem como

a transição entre cada uma delas, não constitui um processo rígido, uma vez que estão envolvidos vários fatores. Desta forma, este processo de desenvolvimento “não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de ‘limites’ temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam” (Gonçalves, 2009, p. 26).

O ciclo de vida profissional dos docentes remete para diferentes perfis e formas de estar, ao longo da vida profissional, resultante “de uma personalidade e de uma formação pessoal, mas também do modo como cada docente foi gerindo os seus sucessos e as suas dificuldades e frustrações, com o modo como cada um soube conciliar o seu saber científico” (Silva, 2007, p. 111).

Recentemente, outros estudos vieram a ser desenvolvidos, sendo a destacar, no âmbito da nossa investigação, o estudo de Gonçalves (2009), realizado em Portugal, em que partindo do ciclo de Huberman (1989), procurou determinar em que etapa de vida se encontrava um grupo de 42 professores, permitindo-lhe elaborar um “itinerário-tipo” de carreira. Um outro estudo de realce é o de Richter et al. (2011), realizado na Alemanha, em que, partindo igualmente das cinco etapas definidas por Huberman (1989), simplificou o ciclo profissional em três períodos (1ª e 2ª fases - o início da carreira; 3ª e 4ª fases - o meio da carreira e a 5ª fase - o final da carreira) e procurou reconhecer diferenças no recurso às oportunidades de aprendizagem em cada um dos três períodos. Entre os diversos estudos mencionados (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009; Richter et al, 2011) conseguimos verificar, entre os ciclos de vida, aproximações muito significativas conforme é demonstrado no quadro seguinte.

Quadro 2.2. – *Ciclo de vida profissional do docente* (adaptado de Huberman, 1989; Gonçalves, 2009 e Richter et al., 2011).

Fases	Huberman (1989)	Gonçalves (2009)	Richter et al. (2011)
1ª	Entrada na carreira, tateamento (1-3 anos) - A “sobrevivência” perante o “choque do real”; - Confrontação com a realidade da profissão; - “Descoberta” através da experiência.	O “Início” (1-4 anos) - A luta pela “sobrevivência», perante o choque do real; - Descoberta da realidade profissional.	- O Início da vida docente (1ª e 2ª fases/até 6 anos)
2ª	Estabilização, consolidação de repertório pedagógico (4-6 anos) - Estabilização - Segurança e descontração; - Consolidação pedagógica.	Estabilidade (5-7 anos) - Segurança; - Entusiasmo; - Maturidade.	
3ª	Diversificação, “ativismo” e questionamento (7-25 anos) - Diversificação de métodos; - Experimentação de novas práticas; - Maior independência.	Divergência (8-14 anos) - Empenhamento, entusiasmo ou - Entusiasmo ou descrença e rotina.	- O Meio da vida docente (3ª e 4ª fases/de 7 a 30 anos)
4ª	Serenidade, distanciamento afetivo ou conservadorismo (25-35 anos) - Procura de estabilidade profissional. - Serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo (estagnados, queixam-se dos alunos, colegas e sistema).	Serenidade (15-22 anos) - Reflexão e ponderação; - Satisfação pessoal; - Acalmia, mas não diminuição de entusiasmo; - Distanciamento efetivo;	
5ª	Desinvestimento (35-40 anos) - Desinvestimento no plano pessoal e institucional; - Recuo face às ambições iniciais; - Preparam a retirada.	Renovação do “interesse” e desencanto (+23 anos) - Renovação do interesse pela profissão, com vontade de continuar a aprender coisas novas ou cansaço, desinvestimento e saturação.	- O Final da vida docente (5ª fase/mais de 30 anos)

Os três períodos determinados por Richter et al. (2011) serão individualmente apresentados no final deste ponto. Tal como em Richter et al. (2011), tomamos a opção de considerar no nosso estudo a delimitação do ciclo de vida profissional em três períodos, conforme fundamentaremos mais tarde.

Apresentaremos seguidamente as características de cada uma das cinco fases, determinadas por Huberman (1989) e Gonçalves (2009).

1º Fase – Segundo Huberman (1989) existem nesta fase duas componentes: a “descoberta” e a “sobrevivência”, vividas habitualmente em paralelo. Se a “descoberta” reflete o entusiasmo inicial, a sensação de ser responsável por um grupo de alunos, a “sobrevivência” resulta tentativa do docente em responder ao “choque com o real”, procurando superar dificuldades de ordem pedagógica, transmissão de conhecimentos, indisciplina, e gestão de materiais didáticos (Huberman, 1989). Gonçalves (2009) refere que nesta fase, denota-se nos docentes, um sentimento de falta de preparação, a perceção de condições difíceis para trabalhar. Por outro

lado, identificam-se com outros professores que vivem esta etapa com entusiasmo pela “descoberta”, estando este período facilitado pela sensação que têm em se sentirem preparados (Gonçalves, 2009).

2º Fase – Nesta fase, segundo Huberman (1989), há uma sensação de estabilização profissional, associada a um maior domínio das técnicas de ensino, maior facilidade em lidar com os alunos e um sentimento crescente de domínio de competências. Ocorre um compromisso do professor com a profissão e este atua com maior independência sentindo-se integrado e aceito pelos seus colegas. Gonçalves (2009) refere que nesta fase, o docente sente-se capaz em gerir o processo ensino-aprendizagem, ocorrendo habitualmente um sentimento de satisfação com o trabalho desenvolvido.

3º Fase – Huberman (1989) diferencia nesta fase dois posicionamentos. Para muitos é uma fase em que ocorre a tentativa de melhorar a capacidade como docente, diversificar métodos de trabalho, diversificar materiais didáticos e experimentar novas práticas. Para outros, é uma fase de redução de compromissos profissionais, acentuando-se um sentimento de rotina de trabalho, ocorrendo frequentemente o desenvolvimento de outra atividade paralela. Gonçalves (2009) salienta que os docentes, contrariamente à fase anterior, acabam por divergir em termos de carreira, havendo uns que investem na carreira com empenho e entusiasmo, visando a valorização profissional, e outros que, acusando “cansaço” e “saturação”, se entregam à rotina.

4º Fase – Para Huberman (1989), podem encontrar-se nesta fase dois tipos de atitude: serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo e lamentação. Na primeira, os docentes apresentam-se menos sensíveis e vulneráveis aos outros, aceitam-se como são, sentem que já não têm que provar as suas capacidades, tornam-se menos preocupados (com questões de trabalho) e diminuem o investimento na profissão. Tornam-se também mais tolerantes e espontâneos com as situações de sala de aula (Huberman, 1989). Por outro lado, os conservadores tornam-se mais rígidos e resistentes às inovações, tornam-se nostálgicos do passado profissional (estagnação), queixam-se, em geral, dos alunos menos motivados e disciplinados, dos colegas mais novos, menos empenhados, e da política educativa que consideram confusa (Huberman, 1989). Segundo Gonçalves (2009), esta fase resulta de um período de acalmia, fruto de um distanciamento afetivo e de uma capacidade de reflexão e ponderação. De acordo com este autor, o docente sente a convicção da qualidade da sua ação, havendo a tendência para um certo conservadorismo.

5º Fase – Huberman (1989) refere que, de forma geral, há nos docentes uma atitude de libertação progressiva, sem lamentações, com necessidade de mais tempo para si próprios e para os seus interesses pessoais exteriores à profissão. Segundo Huberman (1989), ocorre nesta etapa uma diminuição do compromisso com a profissão, ocorrendo uma focalização em determinadas turmas, tarefas ou aspetos dos programas. Segundo Gonçalves (2009), nesta

fase, a maior parte dos docentes demonstram-se cansados, saturados e impacientes pela chegada da aposentação. No entanto, salienta que uma minoria parece renovar o interesse pela profissão, demonstrando a vontade de continuar.

Conforme os vários autores demonstraram, parte-se do pressuposto de que a forma como é vivida a profissão do início ao fim, não é igual entre todos os docentes, havendo ainda a considerar que cada uma das etapas não é de passagem obrigatória. Assim sendo, a vida profissional deve ser vista como um processo e não como uma sucessão de acontecimentos, não sendo linear, mas repleta de oscilações ou regressões (Huberman, 1989). Na ocorrência das etapas profissionais, assim como em todo o processo do desenvolvimento profissional docente, há que considerar a implicação de fatores, de várias naturezas (pessoais, culturais, sociais, políticos, etc.), tal como refere Gonçalves (2009):

Os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, neles pesando, por vezes, de modo determinante, fatores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deverá ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de 'limites' temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modifica. (p. 26)

Depois de termos apresentado vários estudos que indicam a ocorrência do ciclo de vida profissional docente ao longo de cinco etapas (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009), e de termos descrito cada uma delas, consideramos que estas etapas contribuem efetivamente para uma melhor perceção do processo de DPD. Uma vez que entendemos este processo como flexível, optámos pelo ciclo profissional de Richter et al. (2011), organizado em três períodos, a partir das etapas definidas por Huberman (1989): o início da carreira (primeira e segunda fase); o meio da carreira (terceira e quarta fase); o fim da carreira (quinta fase). A delimitação de três períodos permite, sob o nosso ponto de vista, uma maior possibilidade de demarcação do ciclo profissional. Considerámos que a opção pelas cinco fases implicaria uma maior rigidez associada ao ciclo de desenvolvimento da carreira.

À semelhança do estudo de Richter et al. (2011), procuramos também abordar a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais e informais, ao nível do desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, com a opção pelos três períodos da carreira poderemos confrontar os nossos resultados, em termos de ocorrência destas oportunidades de aprendizagem, com os resultados obtidos no estudo de Richter et al. (2011), descritos em função de cada um destes três períodos. Apresentaremos seguidamente cada um dos três períodos.

Quadro 2.3. - *Períodos de vida profissional do docente (adaptado de Richter et al., 2011).*

O início da carreira (primeira e segunda fases)
<p>Os três primeiros anos da profissão docente são um período de “sobrevivência” e de “descoberta”. O aspecto de “sobrevivência” constitui a confrontação com a complexidade da profissão (Huberman, 1989). O aspecto de “descoberta” refere-se ao entusiasmo inicial, a experiência e a sensação de responsabilidade, pelos seus alunos, pela sala e pelo programa (Huberman, 1989).</p> <p>Na segunda fase, “estabilização”, dos 4 aos 6 anos de experiência, ocorre um compromisso com a profissão e este atua com maior independência, sentindo-se integrado e aceite pelos seus pares e colegas de profissão (Huberman, 1989).</p>
O Meio da carreira (terceira e quarta fases)
<p>Na terceira fase, entre os 7 e os 18 anos da profissão, os docentes têm entre 30 e 40 anos de idade, estando plenamente integrados na escola, revelando um domínio dos conteúdos da disciplina, dos métodos e técnicas pedagógicas (Huberman, 1989).</p> <p>Segundo Huberman (1989), existem dois tipos de atitude na quarta fase: os serenos e distanciados afetivamente (menor sensibilidade e vulnerabilidade, aceitam-se como são, menos preocupados, diminuem o investimento na profissão); os conservadores (maior rigidez e resistência às inovações, maior nostalgia e até estagnação, queixam-se dos alunos, colegas e políticas educativas).</p>
O Fim da carreira (quinta fase)
<p>Os docentes possuem geralmente mais de 55 anos de idade. Este período começa aproximadamente aos 30 anos da profissão, correspondendo ao período que antecede à aposentação.</p> <p>Para Huberman (1989), existe na quinta fase uma atitude de libertação progressiva, para terem mais tempo para si próprias e para os seus interesses pessoais, exteriores à profissão. Ocorre nesta fase uma diminuição do compromisso com a profissão (Huberman, 1989). Nesta fase a maior parte dos docentes demonstra-se cansada, saturada e impaciente pela chegada da aposentação, havendo uma minoria que demonstram vontade de renovar o interesse pela profissão (Gonçalves, 2009).</p>

Após concluirmos a caracterização de cada um destes três períodos, salientamos mais uma vez que a vida profissional docente deverá ser entendida como um processo flexível. Poderá haver uma tendência pré-estabelecida, através dos vários estudos, mas que constitui um modelo meramente esquemático que servirá de referência.

Os objetivos do nosso estudo não contemplam testar ou validar o ciclo da carreira docente. Partiremos das referências dos estudos de Huberman (1989), Gonçalves (2009) e de (Richter, 2011), para suportar a nossa investigação quanto à conceptualização de ciclo de vida, inerente ao processo de DPD.

Metodologia da Investigação: O processo e o percurso investigativo

Neste capítulo, descrevemos as opções metodológicas tomadas na presente investigação. Apresentamos as várias etapas utilizadas na sua estruturação, nomeadamente, a seleção dos participantes, o levantamento e registo de dados, o tratamento dos dados, a sua apresentação e respetiva análise.

Trata-se de uma investigação com metodologia de natureza qualitativa, tendo-se procedido à recolha de dados através do método de *Focus Group*. Recorremos também a um questionário, como forma de proceder ao levantamento de dados mais pessoais, assim como algumas perceções de cada participante. Os dados recolhidos no *Focus Group* foram submetidos à análise de conteúdo, segundo a técnica clássica de Bardin (2009). Apresentamos o processo de análise efetuado, para possibilitar uma melhor perceção da nossa ação, cuidadosamente planeada e executada de forma a garantir a qualidade científica devida. Grande parte dos materiais criados e utilizados para a recolha e análise de dados serão apresentados em anexo, devido à sua extensão, sendo identificado o anexo correspondente ao longo deste capítulo.

3.1. A natureza da investigação

A metodologia da investigação, segundo Gonçalves (2010), refere-se ao *design* através do qual os investigadores selecionam procedimentos de recolha e análise de dados, para investigar um determinado problema. Entende-se por método as “diferentes formas mediante as quais os investigadores qualitativos obtêm a informação que procuram nos seus estudos” (Gonçalves, 2010, p. 52). Como salientam Alves e Azevedo (2010), “a combinação das palavras gregas *meta* (seguir) e *odos* (caminho), sugere-nos já um posicionamento: método enquanto caminho a seguir” (p.17). Segundo esta lógica, delineamos o caminho da nossa investigação por meio de uma metodologia qualitativa, através da obtenção de dados descritivos provenientes do contacto direto com o objeto de estudo, visando o seu entendimento e interpretação.

A metodologia qualitativa surgiu no seio da Antropologia e da Sociologia, tendo ganho espaço noutras áreas, como a Psicologia e a Educação. Constitui uma vertente metodológica, que desde os anos 70, se manifestou promissora, destacando-se as conceptualizações de Max Weber. Este autor viria a defender uma nova perspetiva de pesquisa em que a atividade social seria o fulcro do interesse sociológico. Desde então, esta nova perceção revelou-se uma alternativa de pesquisa cada vez mais interessante. Segundo Guerra (2008), “a análise sociológica deveria estar centrada no sentido que

lhe é dado pelo(s) actor(es) que orienta(m) os seus comportamentos num contexto de racionalidades variadas em interação com os outros” (p. 7).

O interesse da metodologia qualitativa prende-se, sobretudo, com a obtenção de dados descritivos, através do contacto direto entre o investigador e a situação ou fenómeno em estudo. De acordo com o tipo de análise estabelecida, apresenta um conjunto de procedimentos de cunho interpretativo que visa uma melhor compreensão das ocorrências, factos, vivências, ideias e sentimentos de um indivíduo ou grupo, sobre determinado assunto. Neste seguimento, as abordagens qualitativas destacam-se como importantes instrumentos de investigação, pelas características que lhes estão associadas. A este respeito Gonçalves (2010) refere que estas abordagens:

- assentam numa perspetiva compreensiva, ou seja, na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais; nesta medida, permitem a descrição, interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e aumentam o carácter reflexivo das práticas e propostas educativas do campo em estudo;
- requerem um posicionamento metodológico flexível, adaptado às características do problema em estudo e às condições e objetivos da investigação. Nesta medida, permitem a construção de itinerários flexíveis de investigação;
- implicam uma certa heterodoxia no momento da análise dos dados e, como tal, requerem da parte do investigador, uma capacidade integrativa e analítica que depende, em larga medida, do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. (p.48)

A metodologia qualitativa engloba diversos métodos e técnicas. Na sua escolha existem questões a ter em conta (com vantagens e desvantagens) de acordo com as características da investigação a desenvolver.

Sendo os sistemas sociais complexos, o investigador deve ter em conta, no uso da metodologia qualitativa, as conexões que neles existem. As partes que os constituem estão dinamicamente relacionadas entre si, numa rede de influências mútuas, cuja interação vai dando forma e sentidos partilhados, em que isolar os diferentes elementos é um artifício operacional utilizado mas que deve ser cuidadosamente interpretado no fluxo das conexões existentes, obrigando o investigador a estar atento a esta rede de comunicações para que possa acolher o que emerge dessa interação (Alves & Azevedo 2010).

3.2. Problemática da investigação

Através das leituras e reflexões efetuadas ao longo da construção do quadro teórico deste estudo, pretendemos, seguidamente, explicitar o modelo metodológico subjacente à nossa investigação empírica.

Conforme foi evidenciado em diversos estudos, que se pode constatar empiricamente, o docente, quando termina a sua formação inicial, não possui as competências necessárias para o exercício da sua profissão uma vez que estas, em grande parte, se desenvolvem com o próprio exercício profissional, através do qual o docente procura responder a novas situações ou cargos atribuídos. É reconhecida a necessidade de haver um crescimento profissional, com diferentes tipos de aprendizagens efetuadas ao longo da carreira. Este desenvolvimento é indispensável, pelas constantes mudanças no currículo, nos alunos, nos modelos de ensino e contextos de trabalho. Conclui-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, centrado no docente, ou num grupo de docentes em interação, que promove a melhoria das práticas docentes, que inclui dois tipos de oportunidades de aprendizagem: as formais e as informais. Deve possuir uma natureza holística, inclusiva e dinâmica, onde se inclui todas as atividades, formais e informais, individuais ou coletivas, nas quais os professores se envolvem ao longo da sua carreira (Day, 2001).

Ao longo da vida docente, estes vão passando por diversas fases, do início ao fim da carreira, segundo um ciclo de vida profissional (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009) diferenciando-se estas fases pela mudança de postura do docente em relação à profissão. Este ciclo de vida caracterizado, pela maioria dos investigadores, por cinco fases (Huberman, 1989; Gonçalves, 2009), constitui um processo e não uma sucessão de acontecimentos, não sendo linear, mas repleto de oscilações e até regressões (Huberman, 1989).

Se, por um lado, temos a perspetiva do processo de DPD, resultante de oportunidades de aprendizagem formais e informais, por outro lado, consideramos que há necessidade de relacioná-lo com o ciclo de vida profissional. Por isso, baseamo-nos no estudo de Richter et al. (2011), em que procurou verificar o uso que os docentes do ensino secundário (alemão), situados em diferentes fases profissionais, faziam das oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira. Nesta investigação, Richter et al. (2011) inspira-se no ciclo de vida profissional de Huberman (1989), apoiando-se nas etapas demonstrativas de alterações na forma de estar e de viver a profissão docente. Partindo de uma visão mais ampla do ciclo de vida profissional docente, refere que estas etapas representam longas fases na vida profissional de docentes, não sendo, no entanto, aplicadas necessariamente a todos eles, da mesma forma. Perante estes pressupostos, Richter et al. (2011) optam por considerar a ocorrência de três períodos principais da profissão: o Início da Carreira (primeira e segunda fases, segundo Huberman, 1989); o Meio da Carreira (terceira e quarta fases, segundo Huberman, 1989) e o Fim da Carreira (quinta fase, segundo Huberman, 1989).

É com base na delimitação de três períodos da carreira (Richter et al., 2011) que desenvolvemos também o nosso estudo, tendo em conta os mesmos pressupostos. O estudo de Richter et al. (2011) constituiu uma importante referência para a nossa investigação, não só pelos temas em comum (DPD e ciclo de vida profissional docente), mas acima de tudo pelo contributo que os seus resultados tiveram na delimitação da nossa investigação: por demonstrarem que os docentes mais velhos participam menos frequentemente em oportunidades de aprendizagem formais; existir maior procura de oportunidades de aprendizagem formais no meio da carreira; haver uma diminuição de colaboração entre docentes ao longo da carreira; maior investimento na leitura pelos docentes mais velhos; e que docentes com responsabilidades/cargos adicionais procuram mais oportunidades de aprendizagem formais em serviço. Este estudo evidenciou ainda que as temáticas das formações procuradas não são particularmente relevantes considerando as fases da carreira (Richter et al., 2011).

No nosso estudo, procurámos ainda ter em conta as fragilidades apontadas por Richter et al. (2011) no seu estudo, a saber:

- os resultados obtidos num estudo deste tipo devem ser interpretados com referência às necessidades e políticas de desenvolvimento profissional, de acordo com o país onde se efetua a investigação;
- o contexto de trabalho deve ser tido em conta, por parecer influenciar a promoção das oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira;
- o estudo deve ser generalizado para outras disciplinas e ciclos de escolaridade.

De acordo com o ECD, documento legal que regula a profissão e carreira docente em Portugal (atualmente atualizado pelo Decreto-Lei n.º 41/12 de 21 de fevereiro) pretendemos estabelecer a sua ligação ao DPD, considerando aspetos como o vínculo e a progressão profissional, formação contínua, avaliação e supervisão docente. No âmbito do ECD, no Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 fevereiro (11ª alteração ao ECD), foi apresentado, na sua nota de apresentação, a intenção de “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores” (Decreto-Lei n.º 41/12 D.R. n.º 37, I Serie, 2012, p. 829), procuraremos descrever as perceções dos docentes sobre as medidas do MEC promotoras do DPD.

Como demonstram alguns estudos empíricos, a vivência de atividades de desenvolvimento profissional resulta das características individuais de professores bem como das características do contexto de trabalho (Lohman, 2000; Mok & Kwon, 1999).

De uma forma geral, a literatura (Day, 2001; Canário, 2007; Gonçalves, 2009; Desimone, 2009; Bound, 2011) sugere a necessidade de serem estabelecidos mecanismos eficazes para um

desenvolvimento profissional, conscientes das necessidades dos professores e das transformações que ocorrem ao longo da sua carreira.

Contrariamente ao estudo de Richter et al. (2011), que parte de uma população de docentes do ensino secundário, procurámos abranger os níveis de escolaridade seguintes: pré-escolar, 1ºciclo, 2ºciclo e 3ºciclo do ensino básico e o ensino secundário. Esta opção é baseada na intenção de verificar se a formação obtida e/ou o contexto de cada nível de escolaridade podem influenciar o processo de DPD. Com este intuito, considerámos a existência de docentes provenientes de outras áreas, exteriores às Ciências da Educação. Estes docentes, não tendo tido um percurso de raiz nas Ciências da Educação, podem ter exercido a docência sem que fossem profissionalizados. Neste contexto, procurámos ter este aspeto em atenção, quanto a eventuais influências no seu DPD.

Pelas questões levantadas anteriormente, pareceu-nos pertinente e relevante questionar e investigar as perceções dos docentes quanto ao seu DPD, considerando períodos da carreira e níveis de escolaridade em que exercem.

3.3. Objetivos da investigação

De acordo com os vários problemas levantados pela literatura, explanados anteriormente, delimitámos, na presente investigação e relativamente aos docentes, os seguintes objetivos do estudo empírico:

- Compreender as perceções sobre o DPD: em vários períodos profissionais e em vários níveis de escolaridade;
- Compreender as perceções quanto ao contributo das oportunidades de aprendizagem no seu DPD;
- Compreender as perceções sobre influências das medidas políticas ligadas à carreira no seu DPD;
- Compreender as perceções sobre a intervenção do MEC e AE no seu DPD;
- Compreender as dificuldades associadas às mudanças sentidas pelos docentes ao longo da carreira docente.

3.4. Participantes na investigação

Como foi referido anteriormente, o nosso propósito foi abranger toda a população de docentes do ensino regular, dos vários níveis de escolaridade – ensino pré-escolar, ensino básico (1º; 2º; 3º ciclos) e ensino secundário. Estes docentes encontravam-se a desempenhar funções, no ano letivo 2012/2013, em dois AE localizados no distrito de Lisboa.

De acordo com os objetivos determinados, procurou formar-se cinco *Focus Group* de docentes, diferenciados pelos níveis de escolaridade atrás descritos. Cada um é composto por seis elementos: dois docentes por cada um dos períodos de vida docente, estabelecidos por Richter et al. (2011). Deste modo, respeitámos o número mínimo de participantes recomendados por cada *Focus Group*, de seis a doze elementos, uma vez que, num grupo maior, haveria riscos de inibição e redução da participação (Krueger, 1994; Morgan, 1997).

Na tentativa de anular qualquer variante associada ao meio (contexto local) e particularmente à gestão do AE onde se inserem as escolas, uma vez que a literatura (Alarcão, 2000; Snoek, 2007; Joyce & Showers, 1988) demonstra a influência da sua ação no desenvolvimento profissional dos docentes, estabelecemos que todos os participantes na investigação deveriam ser oriundos de um só AE. No entanto, associado aos pré-requisitos estabelecidos (anos de serviço e nível de escolaridade), encontrámos dificuldade em obter participantes de um só AE. Desta forma recorremos a um segundo AE, onde obtivemos três docentes. A escolha dos dois AE em estudo ocorreu pela facilidade de acesso aos mesmos.

Os elementos do grupo de participantes na investigação foram, maioritariamente, selecionados a partir do grupo de docentes existentes no primeiro AE. Procurou-se, inicialmente, selecionar dentro de cada nível de escolaridade, um docente que seria intermediário no acesso a outros docentes do mesmo ciclo. Cada docente intermediário foi informado do contexto de investigação e quanto à necessidade de obter seis docentes do seu nível de escolaridade, dois para cada período de vida profissional, tendo sido informados dos anos de experiência docente que diferenciavam cada um destes períodos. Foi-lhes sugerido que, caso os docentes contactados demonstrassem disponibilidade para participar, facultassem o número telefónico e endereço eletrónico para que fosse possível um futuro contacto e lhes pudéssemos explanar mais pormenorizadamente o propósito do *Focus Group*, bem como agendá-lo.

Sendo essencial no *Focus Group* promover uma atmosfera confortável onde as pessoas possam partilhar as suas ideias, experiências e atitudes (Kruger & Casey, 2000), procuramos garantir alguns princípios de homogeneidade, para que todos os participantes se sentissem motivados a participar e confortáveis na discussão dos temas. Procurou-se ainda evitar a presença de hierarquias de poder (Williams & Katz, 2001) tendo para isso sido evitado a presença de coordenadores de grupo ou de outro tipo de cargos que poderiam condicionar os participantes.

Dada a especificidade do grupo de participantes, pelos critérios de anos de serviço, houve dificuldade em compor o *Focus Group* do pré-escolar, pela inexistência de educadores suficientes que representassem os três períodos profissionais. Verificou-se a inexistência de dois educadores que ocupassem o segundo período docente e um que ocupasse o terceiro período. Perante esta situação, contactámos o AE mais próximo onde obtivemos os participantes em falta, permitindo completar este *Focus Group*. Entre o jardim-de-infância de cada um dos AE há uma distância aproximada de um quilómetro e entre sedes de AE uma distância de menos de três quilómetros. Desta forma, durante a análise dos resultados, tivemos em conta que três dos docentes do *Focus Group* do pré-escolar pertenciam a outro AE.

O AE principal, cujos participantes são em número maior, por nós designado por “A”, é composto por duas escolas de 1º ciclo com jardim-de-infância integrado, uma escola do ensino básico de 2º e 3º ciclo e uma escola do ensino secundário. O AE “B”, cujos participantes são em número menor (3 participantes), é composto por quatro escolas de 1º ciclo, três delas com jardim-de-infância integrado, uma escola do ensino básico de 2º e 3º ciclo e uma escola do ensino secundário.

Os diretores dos dois AE foram contactados, mostrando-se recetivos a esta participação.

3.5. Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

3.5.1. O método de *Focus Group*

A escolha do *Focus Group* no *design* da investigação foi precedida de aprofundada reflexão sobre as suas características e objetivos da nossa investigação. Por conseguinte, elegemos este método por considera-lo o mais adequado à nossa investigação. Este método enquadra-se nos métodos qualitativos, tendo adquirido maior notoriedade nas últimas décadas, por facilitar a obtenção de informação dentro de um determinado contexto social, diferenciando-se pelo uso da interação do grupo para produzir dados. A sua característica mais importante é a capacidade de obter informação, como normas sociais, expectativas e entendimentos culturais, que emergem da discussão (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2001).

Em termos gerais, um *Focus Group* é então um debate sobre um tema ou de tópicos, num pequeno grupo de indivíduos que partilha um interesse comum ou uma característica. Os indivíduos são reunidos por um moderador que usa o grupo e as suas interações como uma forma de obter informações sobre um problema particular (Williams & Katz, 2001). Um comentário de um participante pode encorajar um pensamento de outro; as pessoas podem desenvolver novas ideias e maneiras de conectar as suas histórias pessoais para situações específicas (Panyan, Hillman & Liggett, 1997). Num *Focus Group* todos os participantes “influenciam e são influenciados”, enquanto os

investigadores desempenham vários papéis, incluindo o de moderador, ouvinte, observador e analista (Krueger & Casey, 2000).

Um bom moderador terá a capacidade de ouvir e de colocar os participantes à vontade na divulgação de informações específicas. Deve ser capaz de manter a dinâmica ou não será bem-sucedido na obtenção de resposta de todos os participantes do grupo (Krueger & Casey, 2000). Deverá ter a capacidade de manter a disciplina e, principalmente, impedir o aparecimento de conversas paralelas (Krueger, 1994). No desempenho da sua função deverá possuir um guião com perguntas não-estruturadas e abertas de forma a captar o máximo de dados, provenientes da discussão (Williams & Katz, 2001). A aplicação deste método apresenta vantagens e desvantagens. Como vantagens, este método permite recolher dados num curto espaço de tempo e em grande quantidade, através da participação simultânea de todos os entrevistados; permite um resultado mais rico do que a entrevista individual e uma maior profundidade e maior amplitude de dados obtidos. Como desvantagens, pode conduzir ao enviesamento das respostas dos participantes, pela influência de participantes mais dominantes que condicionam as respostas dos outros, podendo ainda ocorrer um condicionamento das respostas dos participantes no caso de uma moderação menos cautelosa.

Perante a necessidade de clarificar algum aspeto, que não tenha sido devidamente recolhido durante a sessão de *Focus Group*, pode recorrer-se a uma segunda técnica, complementar. Segundo Panyan, Hillman e Liggett, (1997) poderão ser utilizados questionários complementarmente ao *Focus Group*. Estes questionários podem assim ser utilizados em simultâneo com o *Focus Group*, especificamente quando se pretende a triangulação, ou seja, o uso de dois ou mais métodos diferentes, de forma complementar, no estudo com a mesma questão de pesquisa (Krueger, 1994).

Verifica-se que cada vez mais os investigadores reconhecem vantagens em associar métodos qualitativos e quantitativos. Neste seguimento, o *Focus Group*, pode suceder a um método quantitativo (no sentido de esclarecer questões que tenham emergido na análise dos resultados do método quantitativo), ser utilizado ao mesmo tempo que um método quantitativo ou preceder a um método quantitativo (Krueger, 1994).

Na presente investigação, recorreremos ao questionário, como técnica de recolha preliminar de dados sobre cada participante dos *Focus Group*. Através deste questionário procurámos obter dados biográficos, como formação, grau académico e idade. Anos de serviço e nível de escolaridade eram dados já do conhecimento do investigador uma vez que eram determinantes para a seleção dos participantes. Procurámos também que os participantes tivessem um contacto preliminar com os temas principais a abordar nos *Focus Group*, de forma a refletirem sobre os mesmos. Apesar destes questionários nos terem transmitido algumas perceções dos docentes sobre os temas, o nosso propósito nunca foi confrontá-los com os dados obtidos no *Focus Group*, dada a especificidade dos nossos objetivos, concretamente perceções resultantes da interação do grupo.

A operacionalização dos *Focus Group* foi desenvolvida segundo um cronograma previamente estabelecido, incluindo a construção do guião, obtenção da lista dos potenciais participantes,

recrutamento dos participantes; identificação das características dos participantes, pré-teste, realização das sessões, transcrição, análise e relatório. O planeamento começou com a enunciação do propósito da investigação, traduzida nos objetivos propostos, anteriormente à investigação empírica.

Com base nestes objetivos, construímos um guião de entrevista dos *Focus Group*. Estas sessões iriam decorrer aproximadamente num período de duas horas, dependendo da habilidade do moderador (Massey, 2011). As questões foram definidas a partir dos temas e objetivos da investigação, devendo guiar o moderador na abordagem do grupo, de forma a salvaguardar a orientação do debate em potenciais momentos de dispersão, evitando a reformulação de perguntas e o redirecionamento da discussão (Macnaghten & Myers, 2001). Durante a sessão, o moderador possuía também informação adicional para introduzir novas perguntas no sentido de estimular a discussão (Massey, 2011).

De acordo com Krueger e Casey, (2000), o *Focus Group* tem como objetivo promover uma atmosfera confortável, promotora de partilha de ideias, experiências e atitudes. Para que todos os participantes se sentissem confortáveis e interagissem, procurámos garantir o princípio da homogeneidade. Williams e Katz (2001) salientam que em grupos heterogéneos podem ocorrer algumas situações desconfortáveis aos participantes, condicionando as suas participações, provocado, por exemplo, pela existência de hierarquias de poder. Também o número de elementos do grupo foi uma das questões discutidas no planeamento, por ser necessário pensar no grupo como a principal unidade de análise na pesquisa *Focus Group*.

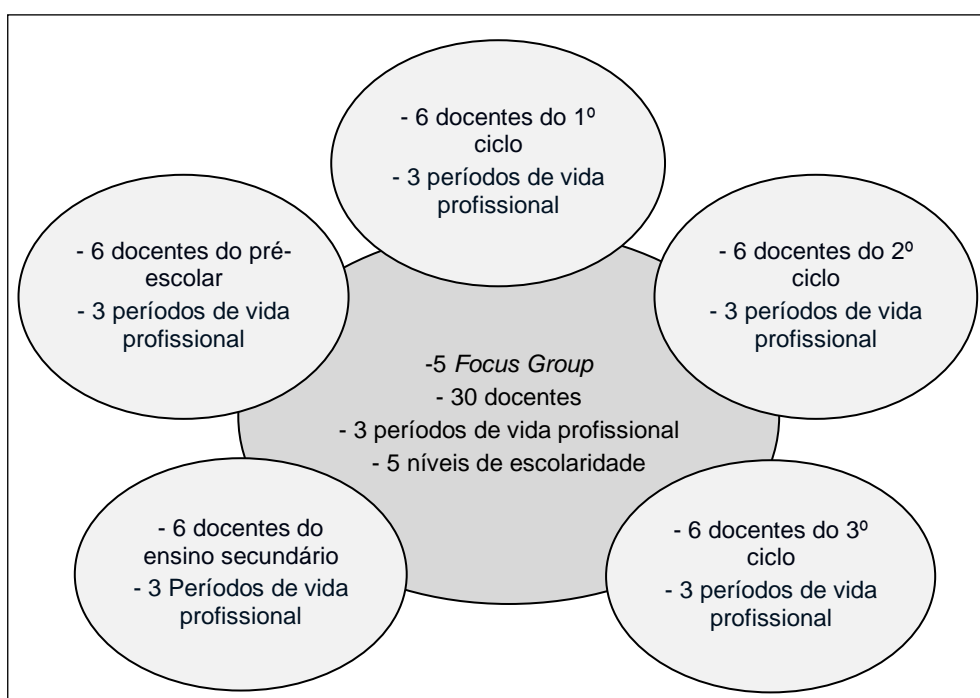
Participaram na nossa investigação, trinta docentes distribuídos por cinco *Focus Group*. Apresentamos, seguidamente, os participantes na investigação. Os seus dados de identificação foram substituídos por siglas para manter o sigilo.

Quadro 3.1. - Distribuição dos participantes pelos cinco Focus Group

Focus Group	Docentes codificados	Período de vida docente		Anos de serviço do docente
F0 (Focus Group pré-escolar)	F0.P1.A	I - Início da carreira	Até 6 anos	1
	F0.P1.B	I - Início da carreira		6
	F0.P2.C	II – Meio da carreira	Dos 7 aos 30 anos	18
	F0.P2.D	II - Meio da carreira		28
	F0.P3.E	III - Fim da carreira	Após 30 anos	32
	F0.P3.F	III - Fim da carreira		34
F1 (Focus Group 1º ciclo)	F1.P1.A	I - Início da carreira	Até 6 anos	5
	F1.P1.B	I - Início da carreira		6
	F1.P2.C	II – Meio da carreira	Dos 7 aos 30 anos	12
	F1.P2.D	II - Meio da carreira		11
	F1.P3.E	III - Fim da carreira	Após 30 anos	32
	F1.P3.F	III - Fim da carreira		36
F2 (Focus Group 2º ciclo)	F2.P1.A	I - Início da carreira	Até 6 anos	4
	F2.P1.B	I - Início da carreira		6
	F2.P2.C	II - Meio da carreira	Dos 7 aos 30 anos	15
	F2.P2.D	II - Meio da carreira		15
	F2.P3.E	III - Fim da carreira	Após 30 anos	37
	F2.P3.F	III - Fim da carreira		38
F3 (Focus Group 3º ciclo)	F3.P1.A	I - Início da carreira	Até 6 anos	1
	F3.P1.B	I - Início da carreira		6
	F3.P2.C	II – Meio da carreira	Dos 7 aos 30 anos	16
	F3.P2.D	II - Meio da carreira		20
	F3.P3.E	III - Fim da carreira	Após 30 anos	31
	F3.P3.F	III - Fim da carreira		34
F4 (Focus Group ensino secundário)	F4.P1.A	I - Início da carreira	Até 6 anos	6
	F4.P1.B	I - Início da carreira		6
	F4.P2.C	II – Meio da carreira	Dos 7 aos 30 anos	12
	F4.P2.D	II - Meio da carreira		9
	F4.P3.E	III - Fim da carreira	Após 30 anos	34
	F4.P3.F	III - Fim da carreira		30

A escolha dos participantes no estudo foi feita com base nos objetivos estabelecidos, havendo a segmentação dos participantes por nível de escolaridade e período profissional. Como reforça Vichas (1982), os grupos devem ser homogêneos quanto a determinados parâmetros, definidos conforme a pesquisa a ser realizada. Respeitamos esta condição, importante para que houvesse identificação e integração entre os participantes durante a entrevista. Apresentamos seguidamente a organização dos *Focus Group*.

Figura 3.1. – Critérios de organização dos cinco Focus Group



Na escolha do moderador do *Focus Group*, havia a considerar o seu nível de envolvimento na investigação. Altos níveis de envolvimento são mais favoráveis quando a profundidade de pesquisa é maior (Morgan, 1997), como é o caso. Uma vantagem do alto envolvimento é a facilidade de interrupção das discussões não-produtivas, promovendo a discussão do tópico de maior interesse do investigador. O alto envolvimento assegura que os tópicos desejados sejam abordados (Morgan, 1988). O moderador dos cinco *Focus Group* foi o próprio investigador do estudo, portanto com um alto nível de envolvimento. Caso não se verificasse a possibilidade de ser a mesma pessoa a conduzir os cinco *Focus Group*, poderíamos ter optado pela padronização de moderadores para que participassem de forma equivalente nos vários *Focus Group*. A padronização da sua intervenção seria fundamental na medida em que pretendíamos comparar os vários *Focus Group*, não podendo a este nível, haver qualquer enviesamento.

O *Focus Group* é inspirado nas entrevistas não diretivas (Morgan 1997). A entrevista recolhe dados descritivos que permitem ao investigador construir uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam o mundo (Bogdan & Biklen, 1994). Como salienta Bogdan e Biklen (1994), “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (p. 136).

Ghiglione e Matalon (2001, p. 64) consideram a entrevista como sendo “uma conversa com um objectivo”, daí que o guião deva ser devidamente estruturado, de forma a garantir o cumprimento dos objetivos delineados. A formulação e a ordem das questões são fixas mas a pessoa pode dar uma resposta tão longa quanto desejar”. Sendo uma entrevista semiestruturada, o moderador, apesar de oferecer flexibilidade na resposta dos intervenientes, deverá ter sempre presente o guião, porque nele

estão refletidos os objetivos da investigação. Além de garantir a resposta a todas as perguntas, deverá garantir um desenvolvimento e aprofundamento em cada uma delas.

Para a construção do guião das entrevistas dos *Focus Group*, efetuámos um levantamento das questões destacadas no quadro teórico da nossa investigação. Depois da elaboração de um conjunto variado de questões, semiestruturadas, seleccionámos as que melhor se adequavam aos objetivos da investigação. Na organização do guião da entrevista, seguimos as recomendações de Krueger (1998), partindo de questões gerais para mais específicas (afunilamento), de questões positivas para mais negativas, e de questões menos diretivas para mais diretivas. As questões foram agrupadas por categorias, também elas determinadas por Krueger (1998):

- a) Abertura - Questões que criam um bom ambiente e encorajam o diálogo entre os participantes;
- b) Introdução ao tema - Questões mais gerais que permitem introduzir o tema genérico de discussão, dando aos participantes a oportunidade para refletir sobre as suas experiências;
- c) Transição - Questões que fazem a ponte para o tema em estudo;
- d) Perguntas-chave - Questões que estão ligadas ao tema e aos objetivos do estudo. Segundo Krueger (1998), este bloco de questões pode ser constituído por duas a cinco questões;
- e) Conclusão - Reflexões finais ou breves sumários efetuados pelos entrevistados que finalizam a sessão.

No processo de validação do guião de entrevista, efetuamos um pré-teste a uma primeira versão, realizado a um *Focus Group* composto por dez docentes, de forma a averiguar a pertinência e clareza das questões, assim como a qualidade das respostas obtidas. Esta sessão foi sujeita a uma gravação áudio, tendo o seu conteúdo servido para a reformulação do guião. Nesta reformulação contemplamos também o registo de ocorrências, efetuado pelo moderador ao longo da sessão. Verificámos neste pré-teste a necessidade de tornar algumas das questões mais curtas e objetivas, por forma a direcionar mais facilmente os participantes às temáticas centrais, evitando qualquer possibilidade de não entendimento das questões. Constatámos também que a temática da avaliação suscitava nos participantes um maior período de discurso, havendo aqui a frequente necessidade de gerir o tempo de discussão, de forma a garantir uma distribuição equilibrada entre todas as questões pré-estabelecidas. Depois das devidas reformulações, demos por concluído o guião do *Focus Group* (apresentado no anexo B).

As sessões de *Focus Group*, tal como o pré-teste, foram sujeitas a uma gravação áudio, tendo sido, a *posteriori*, transcritas e sujeitas a análise de conteúdo, segundo a técnica de Bardin (2009), “técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido” (p. 34).

Todas as sessões de *Focus Group* foram realizadas num ambiente sossegado, numa sala isolada, onde seria pouco provável serem interrompidas durante o período de tempo em que estas decorreriam.

Todas as entrevistas foram antecedidas por uma introdução que, tal como sugere Krueger (1998), permite criar uma atmosfera acolhedora, saudando os participantes, recordando a pertinência da sua presença naquela discussão e oferecendo diretrizes sobre o decorrer da entrevista. Foi feito novamente o agradecimento pela colaboração e apresentado o modo de funcionamento do *Focus Group*. Foram expostas, mais concretamente, as regras de funcionamento do *Focus Group* e alguns cuidados a ter, nomeadamente, que ninguém se deveria ausentar antes do final, que deveria haver respeito pela intervenção de cada um, não se podendo sobrepor a voz, havendo a garantia da possibilidade de todos intervirem quando pretendessem, fazendo um pequeno sinal ao moderador, combinado de antemão.

Procurou evitar-se o termo *Focus Group*, no recrutamento, uma vez que isso poderia inibir a espontaneidade dos participantes (Krueger, 1994). Mais tarde, antes do *Focus Group*, foi explicado que seria o equivalente a uma entrevista em grupo.

Antes de se iniciarem os *Focus Group*, foram distribuídas garrafas de água aos participantes. O moderador promoveu alguns minutos de conversa informal, para facilitar a interação dos participantes. Assim que se evidenciou que o grupo estava relaxado e os participantes já conversavam entre si, o moderador iniciou os trabalhos.

As cinco entrevistas de *Focus Group* foram realizadas entre janeiro e fevereiro de 2013, e tiveram a duração de uma hora e vinte minutos (a mais curta) e de duas horas (a mais longa). À medida que foram sendo realizadas iniciámos a sua transcrição integral, de forma a serem alvo de uma análise de conteúdo.

Segundo Massey (2011), nos dados obtidos através do método de *Focus Group* encontram-se três níveis de dados:

1º Dados articulados – Dados obtidos quando os participantes abordam diretamente as questões ou tópicos apresentados no guião. Resultam da expressão direta das suas opiniões e experiências, dando sentido à discussão em grupo. Este nível de exposição pode conduzir a uma análise mais aprofundada de um tema, caso necessário, abordando em entrevista cada indivíduo;

2º Dados atribucionais – Dados resultantes de respostas menos esclarecedoras, fruto de condicionantes diversas. Os participantes são suscetíveis de limitar a sua intervenção para conteúdos controversos que os expõem. Este tipo de dados recolhidos exige do moderador uma maior interpretação daquilo que é exposto. Este deverá adotar algumas estratégias para

facilitar a explicitação de questões mais críticas, como formular a pergunta em termos gerais ou pedir exemplos concretos;

3º Dados emergentes – Não resultam diretamente das perguntas efetuadas, mas constroem-se segundo uma perspectiva do grupo ou de algo que possa emergir do individual subjacente. A sua força maior é a de permitirem uma maior compreensão de valores que, muitas vezes, não são referidos, inerentes a crenças e comportamentos. Sendo uma das características dos *Focus Group* a capacidade de descobrir dados exclusivos que determinam a complexidade de situações sociais, é a este nível que são captados. São informações que não surgem normalmente como dados articuladas, nem como dados de atribuição. Os dados emergentes tocam temas mais abrangentes e conceitos unificadores.

O investigador deverá distinguir, ao longo do texto, estes três níveis de dados, de forma a diferenciá-los, durante a sua análise. Todos eles terão a sua importância, e deverão estar devidamente identificados e contextualizados.

Alguns autores sugerem que o grupo serve de unidade fundamental da análise (Morgan, 1997). Outros referem que o processo de comunicação entre os elementos do grupo é o mais importante (Macnaghten & Myers, 2001). Por sua vez, Hyden e Bulow (2003) e Kitzinger (1994), consideram que os dados emergentes, obtidos a partir do grupo, incluem elementos individuais, assim como elementos que emergem do grupo. A interação dos membros do grupo produz algo que não é redutível a membros individuais (Hyden & Bulow, 2003). Apoiámo-nos nesta última perspectiva, ao considerarmos como unidade o grupo, uma vez que todos os dados obtidos, neste contexto, nunca podem ser considerados individualmente, porque neles atuaram efeitos de participação em grupo.

De acordo com os vários pressupostos apresentados para o tratamento de dados, procurámos ser fiéis na delimitação dos dados provenientes de cada um dos *Focus Group*, assim como na sua análise. Existem três tipos de análises, de âmbito qualitativo, associadas ao método de *Focus Group*, respetivamente: a teoria fundamentada, as abordagens fenomenológicas e análise temática (Massey, 2011). De acordo com as características do nosso estudo, optámos pela análise temática. Como demonstra o estudo de Wiggins (2004), a abordagem temática é mais comum no tratamento de dados provenientes do *Focus Group*, sendo que “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2009, p. 105). Apresentamos mais tarde, no ponto 3.5.3., os procedimentos de tratamento dos dados obtidos através dos *Focus Group*.

3.5.2. O questionário como técnica preliminar do *Focus Group*

O inquérito por questionário é um “dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais” (Ghiglione & Matalon, 2001, p. 1). Constitui uma técnica de recolha de dados utilizados quando a informação a recolher não é diretamente observável, como são os sentimentos, as motivações, as atitudes, experiências e expectativas individuais. Consiste “em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188). Os inquéritos por questionário são constituídos, sobretudo, por questões de resposta fechada que utilizam escalas de atitude. Apresentam algumas limitações quanto ao tipo de respostas que podem ser obtidas, havendo também dificuldades associadas à ausência do investigador, como a elevada taxa de não-resposta, ambiguidades e mal-entendidos nas perguntas, e falta de autenticidade dos participantes.

O uso do questionário no nosso estudo está associado a três intenções: levantamento preliminar de informações de índole pessoal de cada participante (idade, formação, habilitações, etc.); facultar-lhes um primeiro contacto com os temas principais a abordar durante o *Focus Group*; por último, obter uma perspetiva global das perceções dos participantes sobre os temas a serem abordados em grupo, permitindo-nos, caso necessário, reajustar antecipadamente o guião da sessão do *Focus Group*.

O questionário foi constituído por uma questão de resposta aberta e várias questões de resposta fechada⁴. Estas últimas foram respondidas através de uma escala de atitudes de *Likert*⁵, com cinco intervalos (discordo totalmente, discordo, sem opinião, concordo, concordo totalmente).

Para chegar à versão final do questionário, foi necessário aplicar um pré-teste, de forma a verificar a clareza e objetividade das questões do questionário, reduzindo ao máximo o fator de ambiguidade. O pré-teste pode ser descrito como uma “experiência em pequena escala, em condições, tanto quanto possível, idênticas às da aplicação definitiva” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.174), que permita testar as questões de forma a “salientar recusas, incompreensões e equívocos” (Ghiglione & Matalon, 2001, p.173). Esta experiência deve envolver o número de pessoas suficientes para verificar a forma como reagem ao questionário.

Através deste pré-teste foi possível apurar a precisão, a relevância, e a adequação das perguntas e, ainda, a dimensão do questionário, o tempo gasto na resposta e os efeitos nos respondentes em

⁴ “Dizem-se fechadas aquelas perguntas que limitam o informante à opção por uma de entre as respostas apresentadas” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.183).

⁵ A escala de Likert utiliza-se para levar o inquirido indicar uma de cinco posições em relação a determinadas afirmações, sobre determinado objeto de atitude, por exemplo, discordo totalmente, discordo, sem opinião, concordo, concordo totalmente, atribuindo-se a cada uma delas uma pontuação de 1 a 5.

termos de aborrecimento ou cansaço⁶. Foi testado num grupo de dez docentes, tendo sido gastos entre oito a treze minutos no seu preenchimento. No final da sua realização, o investigador reuniu, individualmente, com cada um dos docentes e recolheu as suas impressões relativamente a dificuldades sentidas no seu preenchimento, tendo sido efetuados os devidos ajustes, nomeadamente em questões cujo entendimento não seria à partida simples, caso não fossem clarificados alguns conceitos abordados.

O questionário foi entregue aos participantes, alguns dias antes da realização do *Focus Group*, em papel, ou via correio eletrónico, tendo sido devolvido alguns dias depois.

3.5.3. A técnica de análise de conteúdo

A análise de conteúdo consiste em descrever o conteúdo das comunicações, de forma objetiva, sistemática, qualitativa e quantitativa (frequências), com a finalidade de se efetuar inferências sobre as mensagens cujas características foram previamente inventariadas e sistematizadas (Bardin, 2009; Vala, 1999).

Dentro das várias orientações metodológicas existentes, optámos pelas definidas por Bardin (2009) e Vala (1999), pela referência que assumem na investigação qualitativa, particularmente ao nível da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é a “técnica que consiste em apurar descrições de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para pôr em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas dos estímulos a que o sujeito é submetido” (Bardin, 2009, p. 34).

A técnica de análise de conteúdo pode integrar-se em qualquer um dos tipos de procedimentos lógicos de investigação empírica (os métodos experimental, de medida ou análise extensiva e análise de casos), podendo utilizar-se em todos os níveis da investigação empírica, nomeadamente na fase descritiva dos dados, e na fase explicativa, para estabelecer relações entre esses dados (Vala, 1999). Na presente investigação, utilizámos a análise de conteúdo nestas duas fases.

O material obtido através das cinco sessões de *Focus Group* foi transcrito, integralmente, de forma a apreender todo o seu conteúdo e prosseguir, seguidamente, para a sua análise. Os dados provenientes de um método de *Focus Group* são, habitualmente, analisados através da técnica de análise de conteúdo. No tratamento dos dados recolhidos durante as sessões de *Focus Group* optamos pelas orientações metodológicas de Bardin (2009) e Vala (1999), através de uma análise sistemática e focada no tópico de interesse e com um nível de interpretação apropriado. Procedemos

⁶ Para Ferreira (2003), um inquérito não deverá ultrapassar 45/60 minutos, podendo causar enfado e renitência nos inquiridos.

à sua análise através das seguintes fases: pré-análise, fase descritiva ou de decodificação, procedimento de inferência e interpretação de dados.

A fase de pré-análise “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira geral a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2009, p. 121). Neste seguimento, procedemos à construção prévia do modelo de análise, através de um sistema de categorias provisórias, sendo este reformulado posteriormente a partir da integração do conteúdo específico das sessões.

Ao ser estabelecido o sistema de categorias, e com vista à absorção de todos os dados, tornou-se necessário uma definição exata de cada categoria. A formação dessas categorias pode envolver dois processos inversos, segundo Bardin (2009):

- Definição de categorias anteriormente, ou seja “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” (p. 147);
- As categorias surgem dos próprios dados, ou seja, “o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos” (p. 147).

No nosso estudo utilizamos um critério de categorização semântico. De acordo com Bardin (2009) na categorização do tipo semântico, a título de exemplo, todos os temas que significam a ansiedade são agrupados na categoria “ansiedade”, assim como os que significam descontração ficam agrupados na categoria “descontração”.

Na formação das categorias, procurámos seguir, criteriosamente, as regras de formação de categorias sugeridas por Bardin (2009), nomeadamente:

- Exclusão mútua: “cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (p. 147);
- Homogeneidade: “o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (p. 148);
- Pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (p. 148);
- Objetividade e a fidelidade: “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (p. 148);
- Produtividade: “um conjunto de categorias é produtivo se fornece dados férteis” (p. 148).

A exploração dos dados provenientes dos cinco *Focus Group*, foi orientada pelas dimensões identificadas pelas questões presentes no guião. Definimos antecipadamente, as seguintes dimensões, apresentadas, seguidamente:

- a) A formação inicial no processo de DPD;
- b) As mudanças sentidas na prática docente ao longo do processo de DPD;
- c) O processo de DPD;
- d) A influência do MEC e do AE na promoção do DPD;
- e) A avaliação docente na promoção do DPD;
- f) A supervisão docente no DPD.

Ao longo da exploração dos dados, como já foi referido, foram sendo criadas novas categorias, resultantes da classificação progressiva dos elementos. Esta fase só foi dada como terminada no final da exploração de todo o material dos cinco *Focus Group*.

Na fase de inferência, considerou-se o sistema de conceitos elaborado anteriormente e a sua articulação (Vala, 1999). Procedeu-se, assim, à descrição e dedução lógica das relações existentes entre as características identificadas face ao sistema de conceitos, procedimento este que permitiu a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação (Bardin, 2009).

A validação das descobertas foi efetuada através do método de generalização designado por indução analítica. A indução analítica é o método através do qual o investigador formula generalizações teóricas (e não estatísticas) a partir do conjunto de dados recolhidos (Eisenhardt & Graebner, 2007).

Apresentamos, no quadro 3.2., o sistema de categorias utilizado. As categorias apresentadas, como já referimos, foram resultantes da classificação da totalidade dos dados obtidos nos cinco *Focus Group*. Na definição do sistema de categorias estabelecemos primeiramente as dimensões provenientes do estudo empírico. Cada uma das dimensões comporta diversas categorias, subdividindo-se em sub-categorias que novamente se subdividem em sub-sub-categorias.

Devido à sua extensão optámos por ocultar no quadro 3.2. as sub-sub-categorias. No entanto, estas são apresentadas no anexo C, onde o sistema de categorias se apresenta integralmente.

Quadro 3.2. - *Sistema de Categorias e Sub-Categorias da Análise de Conteúdo*

Dimensões	Categorias	Sub-categorias
A) A formação inicial no processo de DPD	1. A Formação Inicial como início do processo de DPD	1.1. Formação inicial em área exterior às Ciências da Educação
		1.2. Influência da profissionalização (Ciências da Educação) na atribuição de competências para a docência.
		1.3. Influência da formação inicial (Ciências de Educação) na atribuição de competências para a docência
B) As mudanças sentidas na prática docente ao longo do processo de DPD	2. Mudanças sentidas ao longo da docência, resultantes da ação (direta) do MEC	2.1. Mudanças referentes a reformas e legislações educativas
		2.2. Mudanças referentes a mudanças nos programas curriculares
		2.3. Mudanças referentes ao aumento do número de alunos por turma
		2.4. Mudanças referentes à diminuição da exigência com os alunos
		2.5. Mudanças referentes à diminuição do número de docentes nas escolas
		2.6. Mudanças referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas
		2.7. Mudanças referentes ao aumento da burocracia nas escolas
		2.8. Mudanças referentes às condições de Inclusão de alunos com NEE nas turmas
		2.9. Mudanças referentes à distinção de escolas face a alunos com diferentes aproveitamentos
		2.10. Mudanças referentes às condições materiais das escolas
		2.11. Mudanças referentes à carreira docente
		2.12. Mudanças associadas à diminuição da proximidade humana entre docentes e os seus alunos
		2.13. Mudanças associadas a alterações excessivamente constantes
		2.14. Mudanças gerais não especificadas
	3. Mudanças sentidas ao longo da docência, não resultantes da ação do MEC	3.1. Mudanças referentes aos interesses dos alunos
		3.2. Mudanças correspondentes a dificuldades socioeconómicas dos alunos
		3.3. Mudanças referentes à atenção/concentração dos alunos
		3.4. Mudanças referentes à motivação dos alunos
		3.5. Mudanças referentes à motivação dos professores
		3.6. Mudanças referentes ao aproveitamento dos alunos
		3.7. Mudanças referentes à autonomia dos alunos
		3.8. Mudanças referentes à indisciplina dos alunos
		3.9. Mudanças referentes ao acompanhamento dos pais aos alunos
		3.10. Mudanças referentes à valorização da escola pelos pais dos alunos
		3.11. Mudanças referentes à valorização do nível de escolaridade (pré-escolar) pelos pais dos alunos.
		3.12. Mudanças referentes a problemas de ordem familiar dos alunos (instabilidade emocional)
		3.13. Mudanças referentes à imagem da escola transmitida pela comunicação social
		3.14. Mudanças referentes à ocorrência de uma crise de valores

		3.15. Mudanças referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos
		3.16. Mudanças gerais não especificadas
C) O processo de DPD	4. Sentido atribuído ao DPD	4.1. Perspetiva do que é o DPD
		4.2. Interação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal
	5. Oportunidades de aprendizagem (formais e informais) no DPD	5.1. Ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais (workshops, conferências, cursos de formação, etc.)
		5.2. Influência das oportunidades de aprendizagem formais no DPD
		5.3. Fatores que dificultam a ocorrência/realização das oportunidades de aprendizagens formais
		5.4. Fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais
		5.5. Ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais
		5.6. Influência das oportunidades de aprendizagem informais no DPD
		5.7. Fatores que dificultam a ocorrência das oportunidades de aprendizagens informais
		5.8. Fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais
		5.9. Interação entre oportunidades de aprendizagem formais e informais
		5.10. Alteração da prática docente, com os anos de experiência docente
D) Influência do MEC e do AE na promoção do DPD	6. O MEC na promoção do DPD (ação direta)	6.1. Influência do vínculo profissional
		6.2. Solicitação (direta) dos docentes ao MEC de oportunidades de aprendizagem formais
		6.3. Ações (diretas) do MEC na promoção de oportunidades de aprendizagem formais
	7. O AE na promoção do DPD	7.1. Influência do vínculo profissional
		7.2. Influência do nível de escolaridade
		7.3. Solicitação dos docentes ao AE de oportunidades de aprendizagem formais
		7.4. Ações do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem formais
		7.5. Ações do CFAE na promoção de oportunidades de aprendizagem formais
		7.6. Solicitação dos docentes ao AE de oportunidades de aprendizagem informais
		7.7. Ações do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem informais
E) A avaliação docente na promoção do DPD	8. Processo de avaliação docente na promoção do DPD	8.1 Ocorrência de avaliação docente
		8.2. Influência da avaliação docente (de forma geral/não-modelo em vigor) no DPD
		8.3. Influência da avaliação docente em vigor (2011-2012) no DPD
		8.4. Fatores desfavoráveis do modelo de avaliação em vigor
F) A supervisão docente no DPD	9. O processo de supervisão, na promoção do DPD	9.1 Ocorrência de supervisão docente
		9.2. Influência da supervisão (de forma geral/não-modelo em vigor) docente no DPD
		9.3. Influência do modelo de supervisão docente em vigor (2011-2012) no DPD
		9.4. Fatores desfavoráveis do modelo de supervisão em vigor

Com vista a uma clara identificação dos elementos que fazem parte do sistema de categorias, e também a facilitar o processo de análise de conteúdo, procedemos à codificação de categorias, sub-categorias, sub-sub categorias, frequências, unidades de registo, *Focus Group* e participantes.

A cada participante foi atribuído um código, que o distingue no respetivo *Focus Group*. Cada *Focus Group* possui uma numeração 0; 1; 2; 3; 4, pela mesma lógica de ocorrência dos ciclos (0 para o Pré-Escolar e 4 para o Ensino Secundário).

Apresentamos, no quadro 3.3, o critério de leitura do sistema de codificação criado, a partir da exemplificação de uma sub-sub categoria:

Quadro 3.3. - *Sistema de Codificação*

Exemplo de codificação de sub-sub-categoria:		
(5.1.3.F0.P3.F.2) “porque realmente eu não era a mesma profissional se não tivesse tido a possibilidade de fazer <i>N</i> formações (formais)”		
(5.1.3.F0.P3.F.2)	- Codificação de identificação de categoria	- Categoria 5 .
(5.1.3.F0.P3.F.2)		- Sub-categoria 5.1 .
(5.1.3.F0.P3.F.2)		- Sub-sub-categoria 5.1.3 .
(5.1.3.F0.P3.F.2)	- Codificação de identificação do participante	- Participante do <i>Focus Group</i> 0 (Pré-Escolar)
(5.1.3.F0.P3.F.2)		- Participante posicionado no 3º período de vida profissional
(5.1.3.F0.P3.F.2)		- Denominação do participante F , do respetivo <i>Focus Group</i>
(5.1.3.F0.P3.F.2)	- Codificação de frequência	- Frequência número 2 , na respetiva sub-sub-categoria

De acordo com a codificação de identificação de Categoria a unidade de registo **(5.1.3.F0.P3.F.2)**, corresponde à sub-sub categoria **5.2.1**. Contributo das oportunidades de aprendizagem formais no DPD. Insere-se na sub-categoria **5.2**. Influência das oportunidades de aprendizagem formais no DPD. Pertencente à categoria **5**. Oportunidades de aprendizagem ao longo da carreira.

De acordo com a codificação de identificação do participante: pertence ao *Focus Group* **F0**, docentes do Pré-Escolar. Situa-se no período de vida profissional **P3**, 3º período. Designa-se por **F**, no respetivo *Focus Group*.

De acordo com a codificação de frequência, corresponde à frequência número **2**, na respetiva sub-sub-categoria.

Finalizada a apresentação da operacionalização da análise de conteúdo, prosseguiremos a apresentação e discussão dos resultados da investigação.

Apresentação e discussão dos resultados

Apresentamos de seguida, os resultados da nossa investigação, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos. A apresentação e discussão dos resultados serão ilustradas com unidades de registo provenientes das categorias de análise, anteriormente apresentadas na página 69, quadro 3.3. (Sistema de Codificação). Na apresentação e discussão dos resultados, procurámos seguir os pontos estruturados no quadro teórico, de forma a tornar esta análise mais clara.

No final do capítulo, apresentaremos os dados referentes às perceções dos docentes, quanto às dificuldades associadas às mudanças sentidas na escola, resultantes da ação do MEC e do próprio evoluir da sociedade.

4.1. Caraterização Preliminar dos *Focus Group*: Resultados dos questionários

De acordo com os dados transmitidos pelos participantes, através do questionário preliminar, caraterizaremos cada um dos *Focus Group*, partindo da descrição dos seus participantes.

Focus Group do pré-escolar: Composto por docentes dos 26 aos 55 anos, todos com formação académica via ensino, havendo no grupo um docente com formação pós-Bolonha, sendo este o único com grau de mestrado. Os dois docentes do 3º período obtiveram primeiramente o grau académico de bacharelato e só mais tarde a licenciatura, através da realização de um complemento de formação. Um dos docentes destaca-se em termos curriculares, possuindo outra licenciatura em história, para além do curso de educador de infância e ainda uma pós-graduação, em administração e gestão escolar.

Quadro 4.1. - *Caraterização dos participantes no Focus Group do pré-escolar*

Participante	Idade	Anos de serviço	Grau académico	Formação Académica na área de Educação
F0.P1.A	26	1	Mestrado	- Licenciatura em educação básica; - Mestrado em educação pré-escolar
F0.P1.B.	31	6	Licenciatura	- Licenciatura em educação de infância.
F0.P2.C	46	18	Licenciatura	- Licenciatura em educação de infância.
F0.P2.D	49	28	Licenciatura	- Licenciatura em história; - Licenciatura em educação de infância; - Pós-graduação em administração e gestão escolar.
F0.P3.E	55	32	Licenciatura	- Bacharelato em educação de infância; - Licenciatura/complemento de formação em educação de infância.
F0.P3.F	55	34	Licenciatura	- Bacharelato em educação de infância; - Licenciatura/complemento de formação em educação de infância.

Focus Group do 1º ciclo: Composto por docentes dos 31 aos 55 anos, todos com formação académica inicial via ensino, havendo um docente do 3º período profissional com pós-graduação e os restantes com licenciatura. O docente F1.P3.F. possui uma pós-graduação, em educação especial e é nesta área que desempenha funções no 1º ciclo. O participante F1.P1.B, cuja formação de base foi realizada na área de desporto, leciona no AE a disciplina de educação física, como atividade de enriquecimento curricular. Lecionou no AE nos últimos três anos letivos. A sua seleção prendeu-se à inexistência de docentes com formação de base em 1º ciclo, que cumprissem o pré-requisito de possuir menos de seis anos de docência.

Quadro 4.2. - *Caraterização dos participantes no Focus Group do 1º ciclo de escolaridade*

Participante	Idade	Anos de serviço	Grau académico	Formação académica na área de Educação
F1.P1.A	39	5	Licenciatura	- Licenciatura em professores do ensino básico do 1º ciclo
F1.P1.B.	31	6	Licenciatura	- Licenciatura em desporto (habilitação própria para lecionar educação física no 1º Ciclo)
F1.P2.C	36	12	Licenciatura	- Licenciatura em ensino básico, variante de português/ francês.
F1.P2.D	33	11	Licenciatura	- Licenciatura em professores do ensino básico do 1º ciclo; - Pós-graduação em ciências da educação na área da Inclusão das famílias na escola.
F1.P3.E	52	32	Licenciatura	- Bacharelato em ensino básico do 1º ciclo; - Licenciatura/ complemento de formação em português como segunda língua.
F1.P3.F	55	36	Licenciatura	- Bacharelato em educação de infância; - Licenciatura/complemento de formação em investigação educacional; - Pós-graduação em educação especial.

Focus Group do 2º ciclo: Composto por docentes dos 28 aos 58 anos, todos com formação académica via ensino. Os dois docentes situados no 3º período profissional possuem o nível académico de bacharelato. O docente F2.P2.C, situado no 2º período possui um mestrado. Dois dos docentes dos 1º e 2º períodos possuem uma pós-graduação. O docente F2.P2.C. possui uma formação inicial ao nível do ensino básico, variante de português e inglês. Possui também uma pós-graduação, e mestrado na área de educação especial e é nesta área que desempenha funções no 2º ciclo.

Quadro 4.3. - *Caraterização dos participantes no Focus Group do 2º ciclo de escolaridade*

Participante	Idade	Anos de Serviço	Grau académico	Formação académica na área de Educação
F2.P1.A	28	4	Licenciatura	- Licenciatura em professores do ensino básico, variante de educação visual e tecnológica.
F2.P1.B.	32	6	Licenciatura	- Licenciatura em ensino básico, variante de português/inglês.
F2.P2.C	41	15	Mestrado	- Licenciatura em ensino básico, variante de português e inglês; - Pós-graduação em educação especial; - Mestrado em educação especial.
F2.P2.D	39	15	Licenciatura	- Licenciatura em línguas e literaturas modernas, variante de estudos portugueses; - Pós-graduação no ramo educacional.
F2.P3.E	58	37	Bacharelato	- Habilitação própria atribuída pelo curso industrial; - Profissionalização em exercício; - Complemento de formação em ensino artístico.
F2.P3.F	58	38	Bacharelato	- Habilitação própria atribuída pelo curso complementar do liceu; - Curso do magistério primário; - Profissionalização em exercício no ensino da matemática no 2º ciclo.

Focus Group do 3º ciclo: Composto por docentes dos 28 aos 56 anos, todos com formação académica inicial via ensino, exceto um docente do 1º período e outro do 2º período, ambos licenciados em arquitetura, tendo o primeiro realizado um mestrado profissionalizante na área do ensino das artes visuais e o segundo uma profissionalização em serviço. Este último possui ainda uma pós-graduação na área de arquitetura. Dois docentes possuem mestrado, um situado no 1º período profissional e outro situado no 2º período. O docente F3.P2.C, do 2º período profissional, possui uma pós-graduação e um mestrado, ambas as graduações na área de educação especial. Este docente exerce o cargo de docente de educação especial.

Quadro 4.4. - *Caraterização dos participantes no Focus Group do 3º ciclo de escolaridade*

Participante	Idade	Anos de serviço	Grau académico	Formação académica na área de Educação
F3.P1.A	28	1	Mestrado	- Licenciatura em arquitetura; - Pós-graduação em urbanismo; - Mestrado no ensino das artes visuais.
F3.P1.B.	35	6	Licenciatura	- Licenciatura em geografia (ramo educacional); - Pós-graduação em ensino de geografia.
F3.P2.C	38	16	Mestrado	- Licenciatura em ensino de geografia; - Pós-graduação em educação especial; - Mestrado em educação especial.
F3.P2.D	47	20	Licenciatura	- Licenciatura em arquitetura; - Profissionalização em serviço; - Pós-graduação em recuperação do património arquitetónico e paisagístico
F3.P3.E	54	31	Licenciatura	- Licenciatura em educação física; - Profissionalização em exercício.
F3.P3.F	56	34	Licenciatura	- Licenciatura em história; - Formação em ramo educacional.

Focus Group do ensino secundário: Composto por docentes dos 29 aos 57 anos, todos com formação académica via ensino. Existem cinco docentes com licenciatura, três com pós-graduação e um com mestrado. O docente com mestrado está situado no 3º período profissional. Os dois docentes situados no 3º período exercem a função de docentes de educação especial.

Quadro 4.5. - *Caraterização dos participantes no Focus Group do ensino secundário*

Participante	Idade	Anos de serviço	Grau académico	Formação académica na área de Educação
F4.P1.A	29	6	Licenciatura	- Licenciatura em ensino de português
F4.P1.B.	30	6	Licenciatura	- Licenciatura em história;
F4.P2.C	36	12	Licenciatura	- Licenciatura em artes plásticas – pintura; - Pós-graduação em artes museus e património.
F4.P2.D	31	9	Licenciatura	- Licenciatura em ensino de português; - Habilitação profissional para o ensino de educação musical.
F4.P3.E	57	34	Licenciatura	- Licenciatura em geografia e movimento regional; - Pós-graduação em educação especial.
F4.P3.F	53	30	Mestrado	- Licenciatura em educação física; - Pós-graduação em educação especial; - Mestrado em desenvolvimento da criança.

4.2. Percepções sobre o processo de DPD: Resultados obtidos nos *Focus Group*

Como já referimos anteriormente, partimos dos objetivos da investigação para definir a apresentação dos resultados. O facto do sistema de categorias estar organizado em dimensões, diretamente ligados aos objetivos da investigação, foi facilitador de todo o processo de análise.

Durante a apresentação e discussão de resultados, nas várias dimensões contempladas na nossa investigação, faremos sempre correspondência com os períodos da carreira e com o níveis de escolaridade em que os docentes lecionam. Iniciaremos a apresentação dos resultados dos *Focus Group*, abordando o sentido que os docentes atribuem ao DPD. De seguida abordamos as suas percepções ao nível das oportunidades de aprendizagem formais e informais, seguindo-se das suas percepções sobre a interação entre estes dois tipos de oportunidades de aprendizagem. Vamos abordar também as mudanças percecionadas pelos docentes, referentes tanto à intervenção do MEC (políticas ligadas à carreira docente e ao ensino) como também as mudanças associadas à evolução da sociedade. Passaremos seguidamente à apresentação e discussão destes resultados.

No que se refere ao sentido que os docentes atribuem ao DPD, constatámos que todos os docentes referiram que entendiam o processo de DPD como uma dinâmica de “formação”, referindo que *“um professor nunca está formado, está sempre a atualizar [ao longo da carreira]”* (4.1.1.F1.P1.A.6). Referiram que as competências dos docentes não se limitavam à formação académica inicial, *“ou seja, não só algo formal como um curso, mas a nossa experiência do dia-a-dia”* (4.1.1.F4.P2.D.2). Esta percepção foi identificada em todos os níveis de ensino, não havendo discussão entre os três períodos da carreira (maior número de referências nos grupos do pré-escolar e de 1º ciclo).

Como referem vários autores (Day, 2001; Formosinho, 2009; Gonçalves, 2009; Comissão das Comunidades Europeias, 2007), considera-se que a formação docente não se reduz a um momento inicial da vida ativa, sendo resultante de um processo de aprendizagem que se desenvolve continuamente ao longo da vida profissional, através de diversas situações. Os participantes no nosso estudo, corroboravam, efetivamente, essa perspetiva: *“tudo o que eu faço ou recorrendo a leituras ou ao apoio de colegas, ou à discussão do assunto com os meus pares, ou com os meus alunos, ou pais dos alunos”* (4.1.1.F0.P2.C.1). Alguns docentes, salientaram neste processo, o próprio esforço ao procurarem ultrapassar as dificuldades encontradas ao longo da carreira *“eu acho que o desenvolvimento profissional docente também tem que ter a ver com aquilo que não somos capazes”* (4.1.1.F0.P2.C.2). Esta última intervenção enquadra-se com o que Flores et al. (2009) referem, ao considerar as atividades de aprendizagem que os docentes utilizam para ultrapassarem as suas necessidades profissionais.

Ainda quanto à descrição do processo de DPD, alguns docentes associaram-no ao próprio desenvolvimento do docente enquanto pessoa (desenvolvimento pessoal), referido concretamente pelo grupo do pré-escolar, ao longo dos três períodos profissionais. Os docentes referiram: *“como*

peessoa cresço, como profissional vou apreendendo e ao mesmo tempo vou crescendo, não é!?” (4.1.2.F0.P1.B.1); *“as escolhas que eu faço, com as minhas orientações como profissional com certeza que tem a ver comigo”* (4.1.2.F0.P3.F.3). Os docentes interpretam “crescimento” pessoal e DPD como processos correlacionados, demonstrando que *“levamos do profissional para o pessoal e vice-versa.”* (4.2.1.F0.P1.B.8). As suas percepções aproximam-se ao que Nóvoa (1999) refere, mais concretamente, ser impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, uma vez que as opções que cada docente toma resultam da sua maneira de ser como pessoa.

Quanto à interação entre oportunidades de aprendizagem formais e informais, os docentes referiram sentir que estas oportunidades de aprendizagem se complementavam, contribuindo assim para o DPD. Todos os grupos referiram esta interação, maioritariamente docentes situados no 3º período profissional. Os docentes reconheceram a importância de ambas as oportunidades de aprendizagem, revelando ter alguma dificuldade em distingui-los em termos de importância, *“também não consigo atribuir o peso a uma e a outra... como estão interligadas não consigo”* (5.9.1.F1.P3.E.1), *“acho que o ideal é a conjugação das duas, de forma equilibrada”* (5.9.1.F4.P2.C.4). Conclui-se que o DPD é resultante de um processo que inclui tanto oportunidades de aprendizagem formais, como informais, na promoção de melhoria das competências profissionais, incluindo conhecimentos, crenças, motivação e capacidade de autorregulação (Baumert & Kunter 2006).

De forma geral, podemos concluir que todos os participantes possuem uma ideia do que representa o DPD descrevendo no seu discurso, situações de aprendizagem formais e informais. Salientam ainda que o “crescimento profissional” ocorre em simultâneo com o “crescimento pessoal”, refletindo-se desta forma, que estabelecem a ligação entre desenvolvimento profissional e “crescimento pessoal”.

4.3. Oportunidades de aprendizagem formais

Foi referido em todos os níveis de ensino a ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais (workshops, conferências, cursos de formação, etc.), havendo um menor número de referência a estas oportunidades de aprendizagem no grupo do ensino secundário (apenas uma frequência). Este dado foi verificável ao longo dos três períodos da carreira. Os docentes referiram o recurso a formações contínuas regulares: *“eu todos os anos tenho feito formação”* (5.1.1.F1.P1.A.2), *“portanto eu o ano passado fiz três ou quatro formações que me interessavam”* (5.1.1.F2.P3.E.4). Alguns dos docentes destacaram situações de frequência destas formações, com outros colegas da mesma escola, *“até costumamos fazer muitas dessas formações [contínuas] juntos”* (5.1.1.F2.P2.D.1).

O facto de os dados demonstrarem que os docentes em estudo (contemplando todos os níveis de escolaridade e períodos da carreira) recorrem à formação contínua, pode não ser unicamente

resultante de uma tentativa de ultrapassarem as suas dificuldades. Como refere Campos (2002) “a motivação dos cursos de complemento de formação que parte dos profissionais se dispõe a frequentar não é tanto a motivação pessoal mas é uma exigência profissional da instituição ou até do próprio sistema” (p. 102). Nos Estados Unidos, a formação formal é considerada para efeitos de progressão (NASDTEC, 2004 citada por Richter et al., 2011), tal como se verifica em Portugal. Este facto contribui para que se registe a continuidade de participação em formações formais, ao longo da carreira. Validando esta hipótese, o estudo realizado por Richter et al. (2011), na Alemanha, demonstrou que os docentes, perante a ausência desta obrigatoriedade, demonstram de forma natural, a meio da carreira uma maior procura de oportunidades de aprendizagem formais, e no final da carreira, uma menor procura.

No nosso estudo, foi referido pelos docentes situações de satisfação com a realização/ocorrência de oportunidades de aprendizagem formais, demonstradas em todos os grupos de escolaridade (maior no grupo pré-escolar e menor no grupo do ensino secundário). Os docentes demonstraram uma satisfação particular com algumas das formações formais, *“há formações [contínuas] muito interessantes”* (5.1.3.F2.P2.A.1). Os docentes referiram beneficiar com estas formações contínuas, *“tenho aprendido qualquer coisa com as formações que faço”* (5.1.3.F0.P2.C.1), referindo ainda algumas conferências (congressos), *“[há] boas conferências, onde aprendemos imenso”* (5.1.3.F2.P2.C.2).

Em contrapartida, os docentes revelaram alguma insatisfação com outras situações decorrentes da ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais, particularmente sentida nos grupos de pré-escolar, 2º e 3º ciclos, havendo maior frequência nos docentes situados no 2º período profissional. Se, por um lado, os participantes se manifestaram satisfeitos com a realização de formação formal, os docentes demonstraram também situações de descontentamento e insatisfação. Esta constatação não foi inesperada, se considerarmos o vasto leque de oferta deste modo de formação, e o número de formações em que um docente participa ao longo da sua vida profissional.

Nos dados obtidos, provenientes de docentes insatisfeitos com as formações contínuas, existem informações interessantes, nomeadamente, que os docentes reconhecem que não é através da formação formal que se tiram dúvidas e se resolvem problemas *“não é nas formações [contínuas] que eu vou tirar essas dúvidas”* (5.1.4.F2.P2.C.1), *“’deu-me as respostas que eu queria? Hê pá, não deu!’”* (5.1.4.F0.P2.C.3). Com estas duas intervenções podemos questionar-nos sobre aquilo que a docente procura obter através da frequência destas formações. Existe também, nos dados recolhidos, intervenções reveladoras de um sentimento de desilusão com as formações contínuas, por não corresponderem às expectativas dos docentes *“sinto-me também assim um bocado defraudada [com as formações contínuas], porque levo uma expectativa muito grande e depois...”* (5.1.4.F3.P2.C.1). Associados a este descontentamento com as formações contínuas poderá estar a incapacidade destas em contribuir para a resolução de problemas dos docentes. Tal como refere Campos (2002), quem oferece formação nem sempre está muito preocupado em se adequar aos problemas do desempenho de quem a procura. Segundo a perspetiva demonstrada pelos docentes, mesmo dentro

de uma temática, através da qual os docentes se identificam, há o risco de não verem concretizadas as suas expectativas, podendo, isto, ser indício de programas de formação pouco flexíveis, na correspondência às necessidades individuais dos seus formandos.

Quanto à realização de oportunidades de aprendizagem formais pagas, foi referida unicamente no grupo do pré-escolar e do 2º ciclo. Estas frequências ocorreram maioritariamente no 2º período profissional, sendo referido que a opção por pagar uma formação formal, depende do interesse que se tenha, independentemente do custo que possa ter: *“se me interessar, sim! [pago]”* (5.1.5.F0.P3.F.1); *“se for uma formação que eu quero fazer, então nem que seja duzentos [euros]”* (5.1.5.F2.P2.C.1). Foi ainda referido que a realização destas formações contínuas, resultantes do interesse dos docentes, podem até ser destinados a outros grupos curriculares (não sendo válidas para efeitos de progressão para outros grupos) *“tanto pode ser na minha área em que estou ou noutra área qualquer [paga a formação se tiver interesse na mesma]”* (5.1.5.F0.P3.D.2).

A realização de oportunidades de aprendizagem formais, exclusivamente condicionadas pelo processo de avaliação, foi referida apenas pelos grupos do pré-escolar, 2º e 3º ciclos. Estes dados são provenientes, maioritariamente, de docentes dos 2º e 3º períodos profissionais *“[faço a formação formal] para poder ter os ditos créditos que me vai dar para eu ter mais um pontinho na avaliação”* (5.1.7.F3.P3.E.5). Os participantes manifestam claramente que a realização de formações contínuas ocorre independentemente do tema, o importante é fazer a formação contínua para beneficiar dela no processo de avaliação, *“por exemplo este ano, eu vou ser avaliado e ainda não fiz nenhuma formação ou seja eu vou ver se até julho arranjo algo para fazer”* (5.1.7.F2.P2.C.3). Foi também considerado que na escolha de uma formação contínua, mais do que o tema, o que determina mais a sua escolha é ser gratuita, *“no fundo o que é que acontece, nós vemos que essa formação não é paga mas até dá para ter créditos porque precisamos deles para a nossa avaliação, então ‘embora lá’ ”* (5.1.7.F3.P3.E.2).

Para além dos dados anteriores, alguns docentes manifestaram sentir o contributo das oportunidades de aprendizagem formais no DPD, sentindo-se esta perspetiva em todos os grupos de escolaridade, particularmente no último período profissional. Através das intervenções dos docentes foi transmitida a valorização das oportunidades de aprendizagem formais, como forma de manter os docentes atualizados. Os participantes referiram neste âmbito, a atualização, face às mudanças sociais, culturais e tecnológicas *“aliás a sociedade está em constante evolução, pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, justifica-se uma atualização constante”* (5.2.1.F2.P3.F.3). Demonstraram ser benéfica, nestas formações formais, a própria atualização ao nível curricular *“depois uma coisa que se nota, é assim, com esta história de que falámos há bocado, com aquelas mudanças de currículo, constantes, estas renovações, mais formação nós precisamos”* (5.2.1.F3.P3.F.2). Por fim, foi considerado, pelos docentes, que as oportunidades de aprendizagem formais são fundamentais para aqueles que têm mais anos de serviço, para que não fiquem acomodados às suas práticas, *“[para professores com mais anos de serviço presos a determinados modelos] que só injeções de formação permanente podem agitar e arrancar daquele ‘deixa andar’ ”* (5.2.1.F3.P3.F.10).

Foram referidas situações de sentimento de ausência de contributo das oportunidades de aprendizagem formais no DPD, manifestadas em todos os níveis de escolaridade com a exceção do grupo do ensino secundário. Registaram-se frequências maioritariamente nos 2º e 3º períodos profissionais. Na perspetiva destes docentes, as formações formais, muitas vezes, não contribuem para o seu desenvolvimento profissional, porque não respondem às suas necessidades, *“portanto é a tal utopia que eu digo, porque estamos a fazer uma formação que, no fundo, nem acrescenta muito aquilo que necessitamos, por um lado”* (5.2.2.F2.P3.E.4), *“aquilo [formação formal contínua] na nossa carreira não contribuía para nada”* (5.2.2.F3.P2.C.3).

Todos os grupos de escolaridade e em todos os períodos de vida profissional, os docentes referiram que procuravam encontrar nas formações contínuas, competências que lhe permitiam melhorar as suas práticas profissionais, *“eu normalmente quando faço uma formação [formal] é sempre de forma a ir ao encontro àquilo que é benéfico para as minhas práticas profissionais”* (5.2.3.F3.P2.D.2).

De forma geral, os docentes demonstraram que seria benéfico para as suas práticas profissionais poderem expor os seus problemas no sentido de os verem resolvidos com a ajuda de especialistas, *“eu sinto é que as pessoas têm uma necessidade enorme em contar os seus problemas [nas formações formais]”* (5.2.3.F1.P1.A.2), *“[através das formações formais os problemas apresentados] que podemos resolver com grandes especialistas”* (5.2.3.F4.P2.D.2). Nesta constatação podemos considerar que os docentes demonstraram a necessidade de uma formação contínua mais próxima da sua realidade, com a possibilidade de exporem os seus problemas particulares, assim como poderem contar com as orientações de formadores “especialistas” na resolução dos mesmos.

Como fatores que dificultam a ocorrência/realização das oportunidades de aprendizagens formais, foi referida a obrigatoriedade da sua realização, pelos grupos dos 1º, 2º e 3º ciclos, maioritariamente nos 1º e 2º períodos profissionais. Foi registado o desagrado dos docentes por serem indiretamente “obrigados” a realizarem formação formal em determinado ano letivo, independentemente da existência de formação contínua na área específica, *“somos obrigados e mesmo que não apareça aquilo que nós queremos”* (5.3.1.F2.P2.C.7), *“eu acho que enquanto esta tiver o caráter obrigatório eu vejo-a muito negativa”* (5.3.1.F3.P2.C.1).

Foi referido que o período de duração das formações contínuas é excessivo, dificultando, por isso, a sua realização. Este dado foi fornecido pelo grupo do 1º ciclo, em todos os períodos profissionais. Os docentes referiram, claramente, que as formações contínuas são muito extensas, *“aquelas que são gratuitas acabam por ser muito extensas”* (5.3.2.F1.P1.A.1), sendo até referido que ultrapassam o tempo útil da vigência de ações determinadas pelo MEC (normas legais, procedimentos institucionais), *“aquilo demorou tanto tempo que agora já está desatualizado outra vez”* (5.3.2.F1.P1.A.4).

Ainda como aspetos que dificultam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais os docentes indicaram o volume de trabalho proposto nas mesmas, salientado pelos grupos dos 1º e 3º ciclos, e manifestado nos três períodos profissionais. A falta de tempo foi, de forma geral, referida

como uma dificuldade *“andamos lá cinquenta horas, ou vinte e cinco, porque as outras são em casa, estávamos cansadas de trabalhar”* (5.3.3.F3.P2.C.1). Referiram ainda a falta de motivação perante a constatação do excesso de trabalho implicado nas formações contínuas *“as pessoas perdem o interesse porque já sabem a carga de trabalho que vão ter (com as formações contínuas)”* (5.3.3.F1.P1.A.5). Neste seguimento, como refere Kolnik (2010), o excesso de trabalho que os docentes têm nas escolas retira-lhes tempo para a formação. Caberia ao MEC contrariar esta realidade, atribuindo horas para a realização de formação dentro do período de trabalho, como por exemplo, no período de interrupção letiva, à semelhança do que ocorre em alguns países da União Europeia (Eurydice, 2008).

Foi referido o custo/ausência de gratuidade das formações formais, mencionado em todos os grupos de escolaridade e em todos os períodos profissionais. Nas declarações efetuadas pudemos evidenciar dois sentidos: se, por um lado, os docentes associam a estas formações um custo que não podem suportar, por outro lado, referem que deveria ser a entidade patronal a financiá-la, *“não vou porque não tenho sustentabilidade económica para ir pagar [por uma formação contínua] sessenta euros, sessenta, setenta, oitenta, noventa, cem, duzentos [euros]”* (5.3.4.F3.P3.E.2), *“mas também não faz muito sentido sermos nós a pagá-la [ações de formação contínua]”* (5.3.4.F2.P3.F.3).

Os docentes indicaram que as temáticas das formações formais são inadequadas, perceção transmitida em todos os grupos de escolaridade, excetuando o grupo do ensino secundário (maior frequência no grupo do 3º ciclo). Esta insatisfação ocorre maioritariamente nos 2º e 3º períodos profissionais. Os docentes referiram, ainda, a ausência de correspondência de oferta de formação contínua com os seus interesses, *“porque a formação nem sequer é direcionada para aquilo que te interessa”* (5.3.6.F2.P3.E.3). É, nesta intervenção, novamente, referida a falta de ligação entre a procura e a oferta de formação contínua dos docentes. Foi ainda referida a existência de formação contínua em temáticas sem correspondência com a especificidade da área de docência, *“tu olhas para o painel aí de um centro de formação, a maior parte das formações têm mais a ver com a cultura geral do que propriamente com a especificidade”* (5.3.6.F3.P3.F.1).

Foi referida a ausência de qualidade científica e pedagógica do dinamizador/formador, consideração efetuada pelos grupos do pré-escolar e 3º ciclo (destaque no grupo do pré-escolar). Foram emitidas mais críticas neste aspeto pelos docentes dos 2º e 3º períodos profissionais. Os docentes referiram situações em que o formador revela um insuficiente domínio de conhecimento, *“às vezes há formações em que nós é que ensinávamos o formador”* (5.3.11.F0.P1.B.1). Foi, paralelamente, realçado o atual facilitismo associado à acreditação de formador: *“toda a gente que quiser pode ser formador”* (5.3.11.F3.P3.E.3).

Os docentes referiram ainda a existência de uma oferta reduzida de formação contínua pelos grupos dos 1º, 2º e 3º ciclos, situados no 2º período profissional. Foi subentendido que um dos problemas encontrados pelos docentes na procura de ações de formação contínua está relacionado com a inexistência de formações específicas para determinado ciclo (o caso do 1º ciclo) ou áreas

curriculares em particular, *“porque um professor de 1º ciclo tem menos esse leque de formações”* (5.3.12.F1.P2.D.2), *“se calhar em geografia também não há assim tantas formações, deve haver uma ou outra”* (5.3.12.F3.P2.C.4).

Um dado caricato, exposto apenas pelos participantes do pré-escolar, e dentro deste grupo (docentes dos 2º e 3º períodos profissionais), é que existem casos de docentes cuja intenção da inscrição em determinadas formações contínuas se relaciona meramente com o propósito da obtenção de um comprovativo de inscrição. Segundo estes participantes, alguns docentes optam pela estratégia de se inscreverem em formações com potenciais de não virem a ser selecionados, de forma a obter uma declaração que refira terem estado inscritos. Este documento, segundo indicaram, é o suficiente para efeito de progressão na carreira. Não assumindo que o fazem, remetem esta ação para outras pessoas, conforme ilustram as intervenções seguintes: *“há pessoas que se inscrevem nas formações e ficam a rezar para que não seja selecionado para que possam ir buscar o papel que diga que não seja selecionado”* (5.3.14.F4.P2.D.1), *“esse papel já serve para progressão na carreira [o comprovativo de não seleção para a formação já serve para progredir]”*. Os dados anteriormente expostos são demonstrativos da completa deturpação do uso da formação contínua, a desvalorização total destas oportunidades de aprendizagem por parte de alguns docentes.

Foi manifestado o desagrado com o critério de seleção dos formandos para as formações formais, apenas pelo grupo do pré-escolar, referido nos 1º e 2º períodos profissionais. O grupo referiu que a proximidade temporal da progressão na carreira e a necessidade que o docente tem dos créditos, naquele ano em particular, é muitas vezes o fator que promove a sua seleção: *“nós somos selecionados para as formações de acordo com o tempo que nos falta para progredir na carreira”* (5.3.16.F0.P2.C.3), *“mas dão sempre preferência as pessoas que precisam de facto daquele crédito para progredir na carreira”* (5.3.16.F0.P1.A.3).

Apenas os docentes do ensino secundário indicaram a ausência de recurso às formações formais, na tentativa de ultrapassarem as necessidades sentidas ao longo da carreira. Este dado foi manifestado em todos os períodos profissionais deste nível de ensino, com maior frequência no 3º período profissional. Nestas intervenções, foi referido que existem docentes que não utilizam este meio para ultrapassarem as suas dificuldades e foi exemplificado concretamente por uma docente, face as necessidades que alguns docentes demonstram em termos de intervenção com alunos com NEE, *“toda a gente diz que não aprendeu isso no curso [intervenção com alunos com NEE] mas depois falta um passinho na formação então porque é que não o fazem?”* (5.3.17.F4.P3.F.2). Foi ainda salientado, pelos docentes do ensino secundário que, neste nível de escolaridade, existe um grupo de docentes que apesar demonstrarem necessidades de formação contínua não aderem. Segundo estes docentes, *“depois na escola é que na realidade há um grupo de pessoas, que até são aquelas que mais precisavam [e não fazem as formações contínuas]”* (5.3.17.F4.P3.F.6). Esta atitude, de ausência de tentativa de resolução das dificuldades docentes, foi apontada pelos docentes posicionados no último escalão, *“mas estou a falar dos colegas que estão acomodadas que estão no final da carreira”* (5.3.17.F4.P1.B.1).

Ainda referente às oportunidades de aprendizagem formais, foi referido apenas pelo grupo do pré-escolar o desagrado perante a determinação da área de docência/nível de escolaridade a quem são dirigidas as formações contínuas. Este dado foi manifestado pelos docentes do grupo em questão, posicionados nos 2º e 3º períodos profissionais (maior frequência pelos do 2º período). As declarações referiram a ausência de possibilidade dos docentes terem acesso a formações contínuas que são pré-definidas para determinados grupos disciplinares, *“depois quando surgem estas formações fantásticas [determinadas para grupos de docência específicos], que dizem que são fantásticas e eu gostaria de fazer”* (5.3.18.F0.P2.C.3). Os participantes referem que mesmo sendo áreas em que declaravam necessidades formativas, não eram mais tarde acessíveis ao seu grupo *“dentro daquela área, que eu escolhi especificamente, mas não posso sequer candidatar-me à formação porque é para o 1º ciclo”* (7.3.18.F2.P1.C.7).

Como fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais, foram valorizadas as formações contínuas cujos resultados da aprendizagem sejam úteis e aplicados diretamente na prática docente. Esta observação foi efetuada apenas pelos grupos dos 1º e 3º ciclos, pelos docentes do 3º período profissional, indicando que *“não é bem só o trabalho, a formação para o trabalho, temos que fazer o trabalho mas é baseado na nossa prática”* (5.4.1.F1.P3.F.3). Os docentes referiram também que seria favorável, formadores que procurassem ajudar os docentes na resolução dos seus problemas particulares *“então ia alguém que percebia muito daquilo ajudar os professores a ultrapassar as dificuldades no dia-a-dia porque... ‘como é que se dá a volta a isto?’ ”* (5.4.1.F3.P3.F.2). Os docentes indicaram ainda como facilitador a dinâmica de “sábados temáticos”, referido apenas nos grupos do pré-escolar e 1º ciclo, em concreto por docentes dos 1º e 3º períodos profissionais. Os docentes referem a satisfação com este modelo de formação, tal como o nome indica, ocorre durante a manhã de sábado, *“Mesmo aquelas ações da APEI, os sábados temáticos (são muito boas)”* (5.4.2.F0.P1.A.1). Foi ainda associado a esta modalidade, existir um formador especializado em cada sessão, de acordo com a temática a abordar, *“a caracterização da formação é diferente... vão vários tipos de interlocutores inclusive pessoas da DREL”* (5.4.2.F1.P3.F.3). Perante estes dados, concluímos que esta modalidade permitiria aos docentes resolverem, de uma forma mais rápida e direta, alguns dos seus problemas. A modalidade de sábados temáticos, ocorrendo fora dos dias úteis, poderia também possibilitar o acesso a formações que, em outro período, os docentes não tivessem a possibilidade de realizar, por incompatibilidade do horário de trabalho, bem como por razões de ordem familiar.

Foram efetuadas propostas de melhoria ao nível das oportunidades de aprendizagem formais, por todos os grupos, com uma diminuta frequência no grupo do ensino secundário (apenas uma proposta). Estas propostas ocorreram, maioritariamente nos 2º e 3º períodos profissionais. Os docentes reforçaram nas suas sugestões a realização de formação contínua ao fim de semana, *“a formação em alguns países é assim, juntámo-nos todos no final da semana e falamos, refletimos... isso é que”* (5.4.3.F1.P3.E.1). Referiram a necessidade de formações mais direcionadas para as dificuldades apresentadas pelos docentes: *“Era muito mais produtivo se eu por exemplo precisasse explicar... por exemplo, como é que eu posso explicar as medidas de capacidade e essa formadora*

me ajudasse a pôr em prática” (5.4.3.F1.P2.D.1). Os docentes também sugeriram que deveria existir ofertas de formação, promovidas pelo Estado, à semelhança do que é feito em outras áreas profissionais, “[o Estado] portanto deveria proporcionar a cada ciclo uma formação específica para cada ciclo, para potenciar, desenvolver, atualizar, assim como os médicos fazem para estarem sempre atualizados” (5.4.3.F2.P3.F.6). Reforçam ainda a perspetiva de que o Estado, sendo o principal beneficiário das oportunidades de aprendizagem formais, deveria prestar mais apoio aos seus docentes “porque esse, o Estado, o nosso empregador tem a obrigação de as fazer porque disso depende a rentabilidade no trabalho” (5.4.3.F3.P3.F.2).

4.3.1. Influência da formação académica inicial

Foi referido, por dois docentes, a realização de formação académica inicial em área exterior às Ciências da Educação, tendo realizado, posteriormente, a profissionalização na carreira docente. Estes docentes situam-se no grupo do ensino secundário, *“eu fiz a minha licenciatura em artes-plásticas” (1.1.2.F4.P2.C.1), “a minha licenciatura, essa, foi numa área que não tinha nada a ver com o ensino.” (1.1.2.F4.P3.E.1). Apesar de não ter sido evidenciado no Focus Group do 3º ciclo, sabíamos, através do questionário preliminar, da existência de uma outra docente que realizou também a profissionalização, conforme veio a expressar, mais tarde.*

Foi referido pelos docentes profissionalizados a influência da profissionalização no desenvolvimento de competências, concretamente que esta constitui uma base para iniciar a docência. Este dado foi referido pelos docentes de 3º ciclo de escolaridade e do ensino secundário, nos 2º e 3º períodos profissionais (maior incidência no 2º período), tendo estes referido que *“no meu caso em que eu sou licenciada em arquitetura, para mim [a profissionalização] foi a base” (1.2.1.F3.P2.D.2), “aqueles dois anos da profissionalização foram o motor de arranque para entrar no ensino” (1.2.1.F4.P3.E.1). Estes docentes, situados no grupo de ensino secundário (2º e 3º períodos profissionais), mostraram-se satisfeitos com a sua profissionalização no desenvolvimento de competências de desempenho docente, conforme ilustram as intervenções “esses elementos [conteúdos de relação interpessoal e relação pedagógica] foram-me fornecidos seis anos depois [na profissionalização]” (1.2.2.F4.P2.C.1), “ofereceu-me uma parte importante que foi a troca de ideias com as pessoas que trabalhavam na mesma área” (1.2.2.F4.P2.C.2).*

Foi referida a influência da formação inicial (Ciências da Educação), no desenvolvimento de competências base para iniciar a docência. Esta perceção foi manifestada no grupo do pré-escolar, 1º ciclo, 3º ciclo, e ensino secundário e manifestado nos três períodos profissionais. Os docentes consideraram que a formação inicial garantiu a aprendizagem do essencial para a docência, particularmente ao nível da teoria, *“realmente foram-nos fornecidas algumas bases, mais ao nível de teoria” (1.3.1.F1.P2.C.2). Os docentes referiram que seria depois com a prática, com a interação com*

colegas, alunos, contexto escolar que ocorria a adaptação à realidade da profissão, *“na formação inicial, ninguém nos pode preparar para tudo o que vamos encontrar”* (1.3.1.F1.P1.A.1), *“portanto se não nos formos adaptando às escolas, às pessoas, aos nossos alunos, enfim a todo o envolvimento, não serve de nada [a formação inicial]”* (1.3.1.F4.P2.D.7).

Quanto às perceções referentes à formação inicial (onde se incluem uma variedade de cursos na área das Ciências da Educação), os docentes apontaram aspetos satisfatórios assim como aspetos insatisfatórios. Manifestaram o seu agrado pelo contributo das mesmas na atribuição de competências para o desempenho docente. Esta satisfação foi mais significativa no grupo do pré-escolar e do 1º ciclo, onde se destacaram os docentes posicionados no 1º período profissional, como revela a seguinte intervenção: *“acabei a minha licenciatura e posso dizer que após a minha formação... da minha licenciatura o feedback é muito bom”* (1.3.2.F1.P1.B.1). Os docentes do pré-escolar e 1º ciclo, em especial, retrataram o estágio pedagógico como momento fundamental para adquirirem competências de intervenção em situações concretas de contexto de escola, *“ao fim e ao cabo as ferramentas que eu consegui adquirir no meu estágio, na minha formação acho que me deram bagagem, entre aspas, para conseguir... portanto... enfrentar a realidade”* (1.3.2.F1.P1.B.8), *“ou seja nós passamos a ser diretores de turma... e era obrigatório, fazia parte, fazia parte do nosso modelo de estágio”* (1.3.2.F1.P1.B.14). Tanto a primeira, como a última citação são provenientes do mesmo docente, particularmente satisfeito, valorizando a sua dinâmica de estágio. Referiu ter-lhe possibilitado vivenciar diversas situações inerentes à prática futura como docente. Paralelamente, ocorreram intervenções de docentes que, perante o acolhimento de estagiários nas suas escolas, constatarem que possuíam, igualmente, uma base teórica muito satisfatória, *“já lá tivemos estagiários há uns anos e aquilo que sentíamos era que eles traziam uma base teórica até muito razoável”* (1.3.2.F0.P3.F.5).

Em contraste com a satisfação evidente de alguns docentes, quanto ao curso inicial, realizado na área das Ciências da Educação, foi referido um maior número de situações de insatisfação, verificável em todos os níveis de escolaridade, havendo uma maior incidência no grupo de pré-escolar, 1º ciclo e 3º ciclo, e uma menor incidência no grupo do ensino secundário. Verificou-se uma maior insatisfação nos 2º e 3º períodos profissionais. Os motivos apresentados são variados, nomeadamente falta de ligação entre teoria e prática, *“não havia para mim, que era muito jovem quando fiz o meu curso, uma ligação entre a prática e a teoria”* (1.3.3.F0.P2.C.8), *“foi muito de teoria de desenvolvimento da criança, muita psicologia, de resto... propriamente como podes ensinar a criança na aula foi quase zero”* (1.3.3.F1.P3.E.6).

Ainda quanto aos docentes que realizaram formação via ensino, foi transmitido a perceção de cursos com algumas limitações *“eu acho que quando saímos da faculdade, mesmo saindo dos cursos de vertente ensino saímos muito crus”* (1.3.3.F3.P2.C.3). Existiu ainda o registo de uma docente, situada no 2º período profissional, cujo descontentamento estava também associado a um curso de formação cujo estágio pedagógico, de último ano, se limitava a uma semana de prática *“tivemos estágio no último ano, numa semana que acaba por não ser nada”* (1.3.3.F3.P2.C.11).

Como propostas de melhoria da formação inicial, os docentes reforçaram a necessidade de cursos mais direcionados à prática, com uma maior componente de pedagogia e didática, *“mas acho que ao nível de pedagogia devíamos ter mais disciplinas”* (1.3.4.F0.P1.A.1); *“a formação inicial deveria ter mais didática”* (1.3.4.F1.P3.F.4), assim como uma maior ligação entre teoria e prática, *“juntar mais a teoria à prática [seria importante no curso de formação inicial]”* (1.3.4.F0.P3.F.5).

4.3.2. Intervenção do Ministério da Educação e Ciência

Foi referida a ausência de ações (diretas) do MEC na promoção de oportunidades de aprendizagem formais, apenas pelo grupo do 2º ciclo, referido pelo 1º e 3º períodos profissionais. Estes docentes manifestaram o desagrado com a exigência do MEC em termos de formação contínua (condição para progressão), uma vez que não lhes proporciona essa mesma formação, *“porque se nós formos ver na perspetiva daquilo que nos é exigido, nos é proposto e nos é dado [pelo MEC]”* (6.3.2.F2.P3.E.1), *“portanto muito pouco me tem sido dado pela tutela e muito me tem exigido”*; (6.3.2.F2.P3.E.3). Referiram que ao nível de empresas privadas há a promoção gratuita de formação formal para os seus funcionários, contrariamente ao que acontece na profissão docente *“vejamos aí nas empresas, não me consta que nas empresas privadas [os funcionários] paguem [a sua formação]”* (6.3.2.F2.P3.F.3). Consideraram também que apesar do MEC valorizar a importância do recurso à formação formal, como forma de garantir a eficácia dos seus docentes, não as promovem, expressando os docentes esse descontentamento, uma vez que são os próprios que têm de financiar a formação cujo benefício final é do MEC, contrariamente às empresas que, segundo os docentes, investem na formação dos seus funcionários. Segundo a perspetiva dos participantes em questão (2º ciclo, 1º e 3º períodos profissionais), se por um lado o MEC apela à melhoria e atualização do sistema, escusa-se a este investimento, forçando os seus funcionários a investirem nessas formações, na maioria das vezes pagas.

Foi referido o levantamento das necessidades de formação formais pelo AE, por todos os grupos de escolaridade, mais enfaticamente por docentes situados nos 2º e 3º períodos profissionais. Todos os grupos referiram que o AE faz o levantamento das necessidades dos seus docentes no início do ano letivo como ilustram as intervenções *“eu acho que o levantamento de necessidades tem sido feito de facto”* (7.4.1.F2.P3.E.4), *“todos os anos identifica as áreas de formação mais necessárias”* (7.4.1.F4.P3.E.2). Neste seguimento, como refere Snoek (2007), há que considerar que as prioridades de formação devem ser estabelecidas pelo AE, de acordo com as necessidades diagnosticadas no grupo de professores.

Outros docentes referiram a ausência de levantamento das necessidades de formação formal, concretamente os docentes no grupo do pré-escolar, em todos os períodos profissionais. Referiram que no ano letivo 2012/2013 não teriam feito esse levantamento, podendo este facto estar associado

à reestruturação do AE B (AE externo), ao qual pertenciam três docentes deste grupo. As docentes referiram que, *“neste ano, não foi feito nada [necessidades de formação formal]”* (7.4.2.F0.P1.A.2), *“este ano é que não se fez [o AE não fez o levantamento das necessidades de formação formal dos docentes]”* (7.4.2.F0.P1.E.1). Além da situação que possa estar associada à reestruturação do AE B, neste grupo ocorreu o registo de perceções que demonstram a ausência de capacidade de levantamento destas necessidades *“eu acho que é uma falta de capacidade de avaliação de necessidades”* (7.4.2.F1.P3.E.1).

Reforçando os dados apresentados anteriormente, foi referida a ausência de levantamento das necessidades de formação dos docentes devido ao processo de integração num novo AE, mencionada somente no grupo do pré-escolar por docentes situados nos 2º e 3º períodos profissionais (docentes de AE externo) *“éramos uma CAP [Comissão Administrativa Provisória], portanto nem sequer [foi efetuado o levantamento das necessidades de formação dos docentes]”* (7.4.3.F0.P2.D.2). Destacamos uma intervenção onde uma docente reconheceu falhas neste processo de levantamento, associadas a um processo de transição de AE que não decorreu dentro da melhor forma possível *“portanto nós fizemos duas entradas em agrupamentos diferentes em dois anos letivos, obviamente que houve coisas que falharam [a mudança de AE condicionou o levantamento das necessidades de formação dos docentes]”* (7.4.3.F0.P1.C.4).

A promoção de oportunidades de aprendizagem formais, por parte do AE, foi referida por todos os grupos, excetuando o 1º ciclo. Verificou-se uma maior incidência no grupo do 3º ciclo e menor no grupo do pré-escolar (apenas uma frequência). Foram ainda observadas ocorrências em todos os períodos profissionais. Os docentes referiram que *“o agrupamento em si, tem feito uma ou outra”* (7.4.4.F3.P2.C.1). É necessário considerar, na análise destas intervenções, que, ao nível da escola dos 2º e 3º ciclos, foi observado uma maior abertura para as formações propostas e dinamizadas pelos próprios docentes, efetuadas pelo grupo disciplinar de educação especial. É de facto referida “a escola”, como aberta à formação formal, conforme referem os docentes, *“eu vou falar mais ao nível da educação especial, que é a minha área, acho que esta é uma escola que nos tem apoiado muito”* (7.4.4.F2.P2.C.1), *“portanto no aspeto colaborativo nota-se de facto essa abertura aqui na escola [promoção de formações formais]”* (7.4.4.F2.P3.E.3). Como refere Snoek (2007), apesar de durante muito tempo ter havido um certo afastamento entre as necessidades de formação dos docentes e a escola, ao longo da última década tem vindo a observar-se um maior envolvimento da escola no processo de aprendizagem dos professores, impulsionado pela sua crescente autonomia. Ainda ao nível da intervenção do AE, os participantes salientaram que este promoveu a realização de uma formação contínua durante a interrupção letiva, *“porque o agrupamento até se esforçou por oferecer alguma formação nos períodos de interrupção letiva”* (7.4.4.F2.P2.C.1). Lembramos que, anteriormente, os docentes, de forma geral, tinham referido esta medida como proposta de melhoria das oportunidades de aprendizagem formais.

Além da perceção anterior, referente à promoção de oportunidades de aprendizagem formais pelos AE, alguns docentes salientaram que estes, por sua iniciativa, não as promovem, apenas apoiam os

docentes que as propõem e as dinamizam. Este aspeto foi referido por docentes dos grupos dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário, ao longo dos três períodos profissionais. Os docentes referiram: *“o agrupamento não me propôs nenhuma formação”* (7.4.5.F4.P1.A.1), *“partirem da organização deles é que eu acho que não [o AE não cria as ações de formação]”* (7.4.5.F3.P2.C.2). Referiram também que apesar do AE fazer o levantamento das necessidades de formação dos seus docentes, não consegue, em concreto, oferecer estas formações, *“depois o resto do percurso, que seria dar a oportunidade aos professores de aparecer a formação, é que fica mais complicado”* (7.4.5.F4.P3.E.2). Neste seguimento, como refere Bound (2011), o planeamento e implementação de um programa de desenvolvimento profissional para professores deverá ser um processo que contempla a dimensão organizacional. Considera-se que o levantamento das necessidades de aprendizagem dos docentes deveria pressupor em continuidade uma oferta formativa. Como referem Estrela e Estrela (2006), existe um “grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real” (pp. 78-79). Dado o contexto concreto, constatámos que, além do levantamento das necessidades de formação, o AE pouco ou nenhum seguimento dá a este processo.

Quanto à oferta de oportunidades de formação formal gratuitas/financiadas, os docentes do ensino secundário manifestaram a ausência de oferta deste tipo de formação, por parte dos AE. Este dado foi referido por docentes dos 2º e 3º períodos profissionais. Nas suas intervenções, os docentes demonstraram uma grande insatisfação pelos AE não assumirem esta responsabilidade, *“é muito grave a escola não assegurar [formação formal gratuita] isso aos seus docentes”* (7.4.8.F4.P3.F.1), *“e isso toda a gente sacode a água de cima do capote [o facto de não haver formação gratuita]”* (7.4.8.F4.P2.D.1). Os docentes referiram que os AE poderiam oferecer formação formal aos seus docentes, uma vez que têm verbas para o fazer, *“as escolas podem dar formação [aos seus docentes] só não dão porque não querem!”* (7.4.8.F4.P3.E.2), *“as escolas também tem verbas para darem formação”* (7.4.8.F4.P3.E.1).

Apesar de serem claras as vantagens da relação de colaboração entre escola e docentes, alguns dos participantes consideraram não existir o devido investimento por parte da escola. Reforçando este dado, foi proposto o apoio do AE ao desenvolvimento de formações formais, organizadas pelos próprios docentes. Este dado foi referido pelos docentes do 3º ciclo e do ensino secundário, situados nos 1º e 2º períodos profissionais.

Tínhamos, anteriormente, referido, que uma das escolas do AE, respetivamente a escola de onde são provenientes os participantes de 2º e 3º ciclos, prestava o apoio à formação formal, dinamizada pelos seus docentes, *“tudo o que levámos como propostas, maiores, menores disseram-nos sempre que sim”* (7.4.9.F3.P2.C.4). Observámos também, ao nível do ensino secundário, que os docentes demonstram esta realidade *“ao nível da direção executiva, acho que há uma grande abertura a ações de formação promovidas pelos próprios docentes”* (7.4.9.F4.P1.F.5). Tanto a primeira escola (de 2º e 3º ciclos), como a escola de ensino secundário, não se encontravam ainda agrupadas às restantes escolas do AE atual, nem agrupadas entre si nos três anos letivos precedentes, aspeto que explica as

diferentes realidades que os participantes descreveram. Apesar de, naquele ano, pertencerem ao mesmo AE não se verificou nesse momento em que se realizou a recolha de dados, esta dinâmica de formação alargada ao novo AE. Neste seguimento, Snoek, (2007) refere que durante muito tempo, houve um certo afastamento entre necessidades de formação dos docentes e a escola, verificando-se, na última década, que as escolas têm vindo a envolver-se cada vez mais no processo de aprendizagem dos seus docentes, impulsionadas pela sua crescente autonomia. No entanto, este envolvimento não se verificou com clareza no AE de que são provenientes a maioria dos docentes, conforme demonstraram.

Quanto à divulgação das oportunidades de aprendizagem formais do próprio AE, os docentes do grupo do 3º ciclo e ensino secundário referiram a sua ausência, concretamente os docentes dos 2º e 3º períodos profissionais. Os docentes referiram que não existe já uma divulgação eficaz das oportunidades de aprendizagem formais do AE, *“a forma como isto tudo é gerido não me deu a oportunidade de saber isso”* (7.4.11.F2.P2.D.6), *“porque soube agora essa do acordo ortográfico e se eu soubesse disso tinha ido”* (7.4.11.F3.P3.E.2). Para além da demonstração de exemplos de situações em que os docentes não tiveram conhecimento da existência destas oportunidades de aprendizagem, foi também associada a esta aparente falta de divulgação, o facto de se tratar de formações gratuitas, *“se é oferecido, não se sabe de nada”* (7.4.11.F3.P3.E.1), *“eu soube [da realização da formação do meu AE] porque chegou [a informação] à escola da minha mulher”* (7.4.11.F3.P3.F.2).

No que respeita à divulgação das oportunidades de aprendizagem formais, exteriores ao AE, este aspeto foi referido pelos grupos dos 1º e 2º ciclos, ao longo dos três períodos profissionais. Referiram a divulgação de formações formais via correio eletrónico, efetuada pelo AE e direcionada a todos os docentes, *“chegam-nos propostas [de ações de formação] via mail”* (7.4.13.F1.P2.D.1) *“mas fazem-nos chegar até nós... mas depois... se calhar pode não ser o indicado para a nossa área”* (7.4.13.F1.P2.D.5). Foi também referido o papel do coordenador nesta divulgação, *“o coordenador informa sobre tudo o que é possível, para nos alertar para o leque de ofertas em termos de formações [exteriores ao AE]”* (7.4.13.F2.P2.D.1).

Foram referidas sugestões de melhoria de promoção de oportunidades de aprendizagem formais pelos grupos dos 2º, 3º e ensino secundário, ao longo dos três períodos profissionais. Os docentes sugeriram que o AE deveria garantir as oportunidades de aprendizagem formais gratuitamente, à semelhança do que acontece nas empresas privadas, *“no caso do setor privado, por exemplo, que é o caso do teu filho, como do meu, ele faz dentro do seu horário de trabalho”* (7.4.19.F2.P3.B.1), *“temos empresas que pagam MBA’s [Masters of Business Administration] aos seus funcionários... [porque é que o MEC não apoia os seus docentes desta forma]”* (7.4.19.F2.P4.D.1). Sob a perspetiva dos participantes, a administração central deveria promover formações formais gratuitas, realizadas dentro do horário de trabalho dos docentes, à semelhança do que acontece em algumas empresas. Os docentes sugeriram também que a definição destas oportunidades de aprendizagem deveriam ser feitas em articulação com um processo de supervisão e que estas formações formais em contexto

deveriam estar inseridas num processo de monitorização de verificação de alterações de práticas “o próprio agrupamento deveria ver o que é que os professores precisam” (7.4.19.F2.P2.C.2), “mas só faz sentido [a formação formal] se nós tivermos a oportunidade de com alguma supervisão fazer algum trabalho com a nossa prática letiva” (7.4.19.F4.P3.F.1). Foi referida a perspetiva de supervisão como meio de diagnóstico das necessidades de cada escola, que, segundo os docentes, de acordo com o seu contexto específico demonstra necessidades distintas, “portanto ao nível da supervisão quase da escola e portanto a [formação] formal faz sentido nesse aspeto” (7.4.19.F4.P3.F.7), “porque é assim... este agrupamento precisa de umas coisas e um agrupamento em Trás-os-Montes precisa de outras coisas” (7.4.19.F2.P1.C.3). Perante a realidade atual em que a autonomia dos AE é tão defendida “é necessário possuir um determinado nível de autonomia para planejar a política escolar de acordo com os contextos locais particulares” (Snoek, 2007, p. 69). Como salienta Campos (2002), a formação dos docentes “deve tomar como pontos de partida e de chegada o desempenho na escola, privilegiar a aprendizagem no contexto do exercício profissional e passar a valorizar a autoformação, bem como outras modalidades de formação ainda pouco implementadas” (p. 99). Perante os factos tornou-se, para nós, evidente que esta autonomia não é ainda uma realidade, pelo menos, num dos AE em estudo.

Foi referido pelos docentes dos grupos do pré-escolar, 2º ciclo e ensino secundário, situados nos 2º e 3º períodos profissionais, a ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais, por parte dos centros de formação, face ao levantamento de necessidades dos AE. Estes docentes foram muito críticos em relação à falta de eficácia dos centros de formação, alegando que estes não correspondiam às necessidades dos docentes: “não está a ter o efeito pretendido [os centros de formação de associação de escolas terem resposta para os docentes]” (7.5.2.F4.P3.E.9), “quer dizer, [a formação oferecida pelos centros de formação] não coincide com as nossas necessidades” (7.5.2.F0.P2.C.2). Os docentes destes grupos referiram também que os centros de formação alegavam não ter meios para contratar formadores, “[o centro de formação] justifica muitas vezes assim [não promover formações formais por inviabilidade económica]” (7.5.2.F4.P3.E.4). Referiram ainda que os centros de formação alegavam dificuldades em encontrar formadores de acordo com as temáticas pretendidas, “[os centros de formação alegam que] não conseguem encontrar formadores para o tipo de formação que as pessoas estão a pedir” (7.5.2.F4.P3.E.5).

Como refere Campos (2002), um aspeto importante, no âmbito da oferta dos centros de formação prende-se com o facto de ser indispensável que estes deem prioridade à articulação da procura e, só em segundo lugar, serem instituições de oferta de formação. Segundo esta lógica, as escolas fariam o levantamento prévio com todos os professores das suas escolas, de forma a identificar os problemas nelas existentes, definindo, seguidamente, um plano de formação, cuja oferta garantisse a necessária resolução dos problemas específicos diagnosticados. Não havendo o contributo dos centros de formação de escolas, pelas razões apresentadas, respetivamente, a ausência de formadores em determinadas áreas, ausência de capacidade para os contratar, podemos-nos interrogar quanto ao investimento da administração central, em termos de financiamento e monitorização da sua intervenção junto das escolas.

4.4. Oportunidades de aprendizagem informais

Foi referida a ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais em todos os grupos, com maior incidência no grupo do pré-escolar e 2º ciclo, e menor no grupo do ensino secundário (duas frequências referidas por um docente). Estas ocorrências foram referidas ao longo dos três períodos profissionais.

Segundo (Putnam & Borko, 2000), as oportunidades de aprendizagem informais ocorrem coletivamente, pela interação com colegas, através de situações em que os docentes se reúnem para discutir e partilhar conhecimentos aprendendo com as várias experiências partilhadas, construindo novas perspetivas sobre ensino e aprendizagem. Os docentes referiram situações de recurso aos colegas, como ilustram as seguintes intervenções: *“ou então, lá está... pergunto aquela pessoa que tenho mais afinidade”* (5.5.1.F0.P1.B.2), *“já temos várias vezes discutido temas e conteúdos, conceitos até com um colega do 2º ciclo, do 3º ciclo”* (5.5.1.F2.P3.F.5). Indicaram ainda situações de formação informal, retratada quanto à consulta de literatura, *“todos nós já temos estrutura para fazermos pesquisas bibliográficas de uma forma autónoma”* (5.5.1.F4.P3.F.1). Foram também referidos momentos em que os docentes vão informalmente assistir às aulas dos colegas, *“nessa escola onde eu estive mais tempo seguido havia uma prática quase comum que era: eu tinha um furo então um colega perguntava ‘queres vir assistir à minha aula?’ ”* (5.5.1.F2.P1.D.1). Segundo Putnam & Borko, (2000), os docentes têm uma participação mais ativa ao nível das oportunidades de aprendizagem informais, uma vez que são eles que determinam as metas de aprendizagem, organizam e estabelecem estratégias de forma independente. Estas aprendizagens informais são em grande parte, realizadas em contexto da sala de aula ou na escola, o que permite aos docentes refletirem sobre a sua prática e aprender com os seus colegas.

O grupo de docentes do pré-escolar transmitiu a perceção de que, de acordo com a sua experiência em várias escolas, não havia habitualmente adesão à partilha entre colegas, dado salientado por docentes nos 1º e 2º períodos profissionais. Referiram: *“também já estive em escolas em que vejo que é cada pessoa na sua sala [pouca partilha em algumas escolas]”* (5.5.2.F0.P1.A.1), *“isto que estamos a fazer aqui [grupos de discussão] não acontece”* (5.5.2.F0.P2.C.2). Apesar do grupo de pré-escolar referir a ausência de momentos de partilha nas escolas, lembramos que três elementos que o compõem fazem parte do AE B. Estes docentes apresentaram, simultaneamente, dados que demonstraram que no seu AE são promovidos momentos de reflexão, incluídos nas reuniões de departamento. Assim sendo, podemos considerar que as opiniões que emitem nesta categoria possam reportar-se à realidade de outras escolas. Ainda sobre os dados obtidos a este nível, podemos verificar que foram os docentes pertencentes ao AE A que manifestaram uma maior insatisfação com a ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais.

Foi mostrada alguma satisfação com a ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais por todos os grupos de escolaridade, com maior frequência no grupo do pré-escolar e 3º

ciclo, e menor frequência no grupo do ensino secundário (apenas três frequências e referidas por um docente). Esta satisfação ocorreu, de forma geral, nos três períodos profissionais.

Verificou-se, nas intervenções dos docentes, a satisfação com a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais, sendo referido que, em vez de uma opinião (do formador), há na formação informal o acesso a maior número de opiniões, *“em vez da opinião do formador ter ali cinco ou seis opiniões diferentes [dos colegas]”* (5.5.3.F1.P1.A.2). Verificou-se também a sobrevalorização dos docentes mais velhos, enquanto transmissores de modelos pedagógicos *“portanto foi com as colegas mais velhas, que digamos, me foram introduzindo estes modelos”* (5.5.3.F0.P2.D.6).

Foi referido o contributo das oportunidades de aprendizagem informais no DPD em todos os grupos, com maior frequência no grupo do pré-escolar, 1º e 2º ciclos e nos três períodos profissionais. Destacamos o nível do ensino secundário, por ter manifestado uma diminuta valorização deste tipo de oportunidades de aprendizagem no seu DPD, (apenas 6 intervenções, significativamente inferiores aos restantes grupo, respetivamente o grupo do 1º ciclo que manifestou 57 intervenções). Ao grupo do ensino secundário seguiu-se o grupo do 3º ciclo apenas com oito intervenções de valorização destas oportunidades de aprendizagem no DPD.

Na sua valorização das oportunidades de aprendizagem informais, os participantes referiram: *“eu acho que só com a prática é que vamos adquirindo os conhecimentos, nunca ninguém nos prepara para tal”* (5.6.1.F1.P1.A.1). Os docentes salientaram a ocorrência da aprendizagem informal através da experiência, pela diversidade de alunos, assim como pela troca de experiências com os colegas, *“com a experiência vamos aprendendo em termos pedagógicos com os diferentes tipos de alunos”* (5.6.1.F2.P1.B.2), *“mas aprendi muito ao longo dos anos com a troca de experiências com os colegas, também”* (5.6.1.F1.P2.C.3). Referiram ainda a influência das reuniões de docentes, como oportunidades de aprendizagem informais *“depois há um outro tipo de formação que eu acho que é muito importante que é um bocado o que nós fazemos muitas vezes nas reuniões de grupo”* (5.6.1.F4.P3.F.1).

Quanto aos fatores que dificultam a ocorrência das oportunidades de aprendizagens informais foi referida a diminuição de mobilidade de docentes de quadro, por parte do grupo do 1º ciclo e em todos os períodos profissionais (destaque do 2º período profissional). Segundo as suas intervenções, os docentes referiram que a mobilidade entre escolas é positiva na medida em que, é com a vinda de pessoas novas que ocorrem novas aprendizagens. Por motivos associados à candidatura para a mobilidade/desconhecimento a vagas disponíveis, referiram uma diminuição desta mobilidade *“eu há oito anos que estou sempre na mesma”* (5.7.2.F1.P2.D.1), *“começa a ser mais difícil de trocar-mos experiências [havendo diminuição de mobilidade de docentes entre escolas]”* (5.7.2.F1.P1.A.1), *“e isso era enriquecedor... pessoas novas”* (5.7.2.F1.P3.E.1).

Os docentes indicaram também a resistência à partilha, troca de experiências e cooperação entre docentes, referido por todos os grupos de escolaridade e em todos os períodos profissionais. Lembramos, mais uma vez, que no grupo do pré-escolar existem três docentes pertencentes ao AE

B. Estes últimos referiram que, apesar de tudo, o AE tenta fomentar a ocorrência de momentos de partilha, periodicamente, nas reuniões de departamento. Os dados revelaram, que, de forma geral, nem sempre existe na profissão docente disponibilidade para o diálogo e partilha, *“mas não concordo que seja uma profissão que ao longo dos tempos se tenha habituado a partilhar”* (5.7.3.F2.P2.D.1), *“outra coisa que eu considero que é uma dificuldade ou um entrave... eu acho que é mesmo um entrave, é a falta de diálogo entre as pessoas”* (5.7.3.F0.P2.C.1). Os participantes referiram que, mesmo em momentos reservados para a partilha, verifica-se uma falta de disponibilidade, associado à falta de à-vontade entre colegas, *“há momentos de partilha mas entre aspas, pronto [ninguém partilha]”* (5.7.3.F0.P2.D.14), *“mesmo que haja esse tipo de reflexão em todos não se sente se calhar esse à-vontade e disponibilidade para...”* (5.7.3.F0.P2.D.9). Tal como refere Cookson (1986), a participação dos professores em termos de oportunidades de aprendizagem, é variável, estando dependentes da predisposição dos professores.

Foi referido que, devido à falta de valorização da partilha entre colegas, ocorria uma perda de oportunidade de beneficiar com o seus currículos *“muitas vezes esquecemo-nos que o nosso colega do lado pode ser muito especialista em algo que eu não percebo nada [ao nível da formação informal]”* (5.7.3.F4.P2.D.2).

Os docentes referiram também o receio de exposição, em momentos de partilha, por eventual risco de penalização. Deduzimos que se referiam à penalização, tanto em termos de avaliação docente, ao exporem os seus problemas e dificuldades aos colegas (onde se poderia incluir o avaliador), assim como outro género de represália ao nível das relações pessoais/profissionais, fruto da discussão ou crítica ao funcionamento do AE. Estas represálias poderiam ser sentidas a vários níveis, nomeadamente a sobrecarga de tarefas, etc. Este receio foi referido apenas no grupo do pré-escolar, com destaque nos 2º e 3º períodos profissionais. Apenas neste grupo tinha, anteriormente, sido referida a ocorrência de momentos de reflexão/partilha, em particular os docentes pertencentes ao AE B. Foram, igualmente, estes docentes que referiram o receio em se expor nestes momentos. Considerámos que estes dados estão diretamente relacionados. Os docentes referiram: *“se não tiverem [afinidades], nem abrem a boca... [nos grupos de discussão]”* (5.7.4.F0.P3.E.1), *“porque às vezes o dar-se uma opinião ou dizer: ‘eu acho que se calhar se fosse feito assim... se calhar até podia ser melhor’ isto pode ser penalizador [ausência de grupos de discussão por receio de penalização]”* (5.7.4.F0.P3.D.2). Este dado poderá justificar a ausência de adesão dos docentes a momentos de partilha, sendo registado que a partilha ocorre somente quando há afinidades entre docentes, caso contrário os docentes não correm o risco de se exporem, com receio de alguma penalização.

Foi indicada, pelos docentes, a existência de competitividade, associada à avaliação/progressão na carreira. Isto verificou-se nos grupos do pré-escolar, 2º ciclo e ensino secundário, com maior frequência, no grupo do pré-escolar. Foi verificável em todos os períodos profissionais do grupo do pré-escolar, contrariamente aos outros dois grupos, onde só ocorreu no 3º período. Os docentes referiram a existência de competitividade de forma geral nas escolas *“é o primeiro ano que estou*

nesta escola, venho de outra escola e já estive em outras escolas e isto é generalizado [a competição entre docentes]” (5.7.7.F0.P2.C.1). Foi sugerido que esta competitividade tem sido acentuada devido ao processo de avaliação docente, “acho que a avaliação tem separado muito as pessoas” (5.7.7.F0.P3.E.2). Os docentes referiram esta alteração de postura nos últimos seis anos, paralelamente à introdução do atual modelo de avaliação docente, contribuindo para uma diminuição da partilha, “não se sentia há seis anos atrás [esta competitividade entre docentes], em que não havia esta pressão e se partilhava muito, se partilhava tudo” (5.7.7.F2.P3.E.4).

Foi também referida a diminuição de partilha associada à criação dos AE pelos grupos do pré-escolar e 3º ciclo e verificável no 3º período profissional. As declarações dos participantes referem que o aumento do grupo de docentes condiciona a formação de pequenos grupos que não são facilitadores de partilha, antes pelo contrário, origina isolamento, *“partilha essa que também está prejudicada porque com esta história dos mega agrupamentos” (5.7.11.F3.P3.F.7); “em vez das pessoas se juntarem mais há a tendência para pequeninos grupos se começarem a juntar e então aí a circulação é muito menor” (5.7.3.F3.P3.F.11).*

Como fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais foi referida a disponibilidade dos docentes para a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais, pelos grupos dos 1º e 2º ciclos, e nos três períodos profissionais. Os docentes referiram sentir um gradual aumento da disponibilidade de entreajuda entre docentes, havendo um sentimento de empatia e partilha entre docentes, *“começamos a sentir que estamos todos no mesmo barco, ‘perante aquela situação o que farias? Eu faria assim, tu farias assado’ ” (5.8.1.F2.P1.D.4), “é assim, eu sinto-me à vontade nesta área e não me importo nada de partilhar” (5.8.1.F1.P1.A.6).*

Foi referido a rotação dos docentes contratados como facilitador da ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais, concretamente os grupos do 1º ciclo e ensino secundário, posicionados nos 2º e 3º períodos profissionais. Foi novamente mencionado que a mobilidade de docentes na escola é positiva, como fonte de renovação de energias como forma de introduzirem ideias novas fruto da sua recente formação, *“e no fundo [os contratados] trazem, às vezes, novas energias” (5.8.2.F4.P2.C.1), “também com essa imagem de que [os contratados] vão trazer coisas inovadoras” (5.8.2.F4.P3.C.1).* Estes dados complementam as declarações expostas anteriormente: a indicação de que a diminuição de mobilidade de docentes de quadro constituía um fator que dificultava a ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais.

Os docentes referiram também como facilitador das oportunidades de aprendizagem informais a empatia/afinidade entre docentes, tendo sido mencionado por docentes do grupo do pré-escolar, situados nos 1º e 2º períodos profissionais. Os docentes referiram: *“mas talvez seja essa questão da afinidade que depois as pessoas sentem [e que potencializa a partilha]” (5.8.3.F0.P1.A.3), “ou temos realmente uma afinidade e há uma partilha e até aprendemos” (5.8.3.F0.P2.D.3).* Mais uma vez a afinidade entre docentes foi referida como facilitadora da ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais.

Foram efetuadas propostas de melhoria das oportunidades de aprendizagem informais, em todos os níveis de escolaridade, com maior destaque no grupo do 1º ciclo e ensino secundário, e nos três períodos profissionais. Foi novamente, referida a importância da mobilidade de novas pessoas nas escolas como facilitadora da troca de experiências, *“precisamos de sangue novo”* (5.8.7.F1.P3.F.1). Foi referida a importância da humildade dos docentes para se envolverem numa dinâmica de entreajuda, transposta também para as reuniões, o que assume um papel importante na formação informal, através da reflexão conjunta conforme referiram, *“mais momentos de reflexão conjunta”* (5.8.7.F1.P3.E.1), *“e as pessoas terem a humildade de perceberem que a estratégia daquele é melhor que a minha então o melhor é aprendê-la porque dá mais sucesso”* (5.8.7.F4.P3.F.6). Foi reforçada a importância da gestão da reflexão, *“é necessário que o grupo tenha alguma dinâmica [para que as reuniões de grupo contribuam para a formação informal]”* (5.8.7.F4.P3.F.1).

Os docentes referiram a correlação da melhoria da prática docente com os anos de docência. Esta constatação foi referida por todos os grupos, exceto pelo grupo do 1º ciclo. Evidenciou-se uma maior frequência no grupo do 3º ciclo. Há ainda a destacar que esta percepção ocorre, mais frequentemente nos 2º e 3º períodos profissionais. Os participantes valorizaram a experiência docente na melhoria da prática docente *“é claro que a experiência dá-te outras coisas”* (5.10.1.F4.P2.C.1), *“eu não trabalho da mesma forma que trabalhava no primeiro ano”* (5.10.1.F0.P1.B.2). Referiram que, através da experiência, o docente estabelece um padrão de ações para não cometer os mesmos erros, *“agora vamos conseguindo... já ter algum padrão, pelo menos para não cometermos os mesmos erros.”* (5.10.1.F3.P2.C.8). Assim como em outras situações da vida, está inerente a melhoria com a prática, *“vamos sempre aprendendo, assim como fazemos na vida, acho que fazemos isso na carreira”* (5.10.1.F0.P1.B.5).

4.4.1. Intervenção do Ministério da Educação e Ciência

Quanto à influência do vínculo profissional, diretamente associado à ação do MEC, foi realçado que a instabilidade profissional dos docentes contratados, causada pela mudança constante de escola, no âmbito de um concurso de colocação anual, condicionava a ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais e, consequentemente, o DPD. Os docentes salientaram que, a este nível, a continuidade era facilitadora do estabelecimento de relações entre colegas, e do conhecimento de funcionamento da escola e/ou AE, fatores que, segundo a sua perspetiva, são facilitadores da ocorrência deste tipo de oportunidades de aprendizagem. Isto foi referido pelos grupos do pré-escolar, 2º ciclo e ensino secundário (maior destaque neste último). Esta influência foi proferida maioritariamente, pelos docentes do 2º período profissional. Consideramos que estes últimos, muitas vezes, ainda sob contrato, são aqueles que mais criticamente reagem a este vínculo uma vez que idealizam esta vinculação, após vários anos de contrato a termo, enquanto que os docentes em início de carreira, ainda com poucos anos de serviço, são mais tolerantes a esta condição profissional.

Os docentes contratados demonstraram que a mudança frequente de escola os obrigava a um esforço constante de adaptação a um meio novo, e a criar “uma nova relação”, havendo uma quebra com o que já tinha sido estabelecido, *“se bem que vou voltar a encontrar [dificuldades] quando mudar de escola”* (6.1.1.F0.P2.C.1), *“porque quando chegamos a uma escola, tal como os alunos que mudam de professor, há que criar aquela relação”* (6.1.1.F2.P2.C.8). Foi referido que esta descontinuidade não promove o desenvolvimento profissional, uma vez que provoca uma quebra na adaptação à escola, *“quando nos estamos a habituar a um sistema de coisas aquele sistema de coisas acabou e somos obrigados a irmos para outro sistema de coisas”* (6.1.1.F2.P3.D.7). Este resultado pode parecer contraditório, em relação a certos dados apresentados anteriormente, face à demonstração dos docentes de todos os períodos profissionais que consideravam que a diminuição da mobilidade dos docentes de quadro (do 1º ciclo) seria prejudicial à ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais. Concluímos que se referiam a períodos de permanência mais longos numa mesma escola e/ou AE. Se, por um lado, reconhecem que a mobilidade (eventualmente plurianual) lhes proporcionaria novas situações de aprendizagem informais, por outro, reconhecem que a mudança anual de escola não favorece a ocorrência destas oportunidades, dada a necessidade de um período de adaptação à escola e aos colegas. Lembramos que, para os docentes contratados, existe, atualmente, a possibilidade de serem reconduzidos, entre contratos, ao longo de quatro anos consecutivos, se reunirem um conjunto de pré-requisitos, nomeadamente, a manutenção do horário e terem sido colocados no dia um de setembro. Quanto aos docentes de quadro de AE, existe a possibilidade de se manterem em continuidade se assim o desejarem, exceto em situação de inexistência de horário nesse agrupamento, sendo “obrigados” a mobilizarem-se dentro do Quadro de Zona Pedagógica a que estão afetos. Têm, no entanto, a autonomia para optar pela situação de mobilidade. Em conclusão, os docentes reconhecem que a mudança constante é prejudicial (docentes contratados), bem como a permanência ao longo de muitos anos (docentes de quadro), na mesma escola/AE.

Os docentes contratados, referiram sentir que a sua prestação, no final do ano letivo, é afetada pela eminência e probabilidade da situação de desemprego. Face à aproximação do final do ano letivo, com conseqüente termino do contrato de trabalho, ocorre um desânimo geral com repercussões no rendimento profissional docente e conseqüentemente no seu DPD, *“eu acho que quando eu penso que daqui a dois meses e meio estou desempregada, já não vou ter a mesma prestação que tinha se calhar no início do ano”* (6.1.1.F4.P1.A.10), *“daí que eu pense, de acordo com esta instabilidade, o desenvolvimento profissional docente sofre um abalo”* (6.1.1.F4.P2.C.1).

Apesar da possibilidade da recondução do docente contratado ser uma medida atualmente implementada, de forma a permitir a sua continuidade na mesma escola, nenhum dos participantes se referiu a esta possibilidade. Os docentes que criticaram a mudança constante de escola situavam-se no 2º período profissional, refletindo nas suas perceções os seus percursos profissionais, marcados por um período em que não existia ainda a possibilidade de recondução, sendo obrigados a mudar de escola anualmente.

4.4.1.1. Participação do agrupamento de escolas

Quanto à influência da escola ou AE, na sua atividade profissional, de acordo com o vínculo dos seus docentes, foram referidas algumas situações de desagrado. Esta percepção ocorreu em todos os períodos profissionais, com principal destaque no segundo período, particularizado a uma docente. Esta docente, contratada e situada no 2º período profissional, revelou o sentimento de discriminação, no início da carreira, mas também nesse ano letivo, em particular na escola em que lecionava, “[*como docente contratada era discriminada*] principalmente quando eu chegava a uma escola secundária” (6.1.1.F4.P2.C.2), “[*mas chego agora a esta e parece que voltei a uns anos atrás [pelo sentimento de discriminação como contratada]*” (7.1.1.F4.P2.C.22). Esta impressão foi partilhada com uma outra docente, do terceiro período, mas sentida apenas numa escola, ao iniciar a carreira, “[*só quando tive no estágio em que de facto sentia a diferença entre os mais novos*” (7.1.1.F4.P3.E.1). Alguns docentes do grupo demonstraram que esta atitude discriminatória não pode ser generalizada a uma escola em particular, mas sim a grupos de docentes específicos, “[*tem a ver com pessoas [discriminação dos contratados]*” (7.1.1.F2.P1.B.1).

O grupo de ensino secundário demonstrou alguma surpresa da percepção desta colega, contrariando-a mesmo mais tarde, ao referirem a ausência de sentimento de desvalorização dos docentes contratados, proferido por docentes dos 2º e 3º períodos profissionais. Os docentes referiram: “[*olha que eu estou na mesma escola e não senti nada disso [discriminação como contratada que sou]*” (7.1.2.F4.P2.D.3). De forma geral, foi considerado que as escolas até recebem e acompanham muito bem os docentes contratados, conforme demonstram as intervenções, “[*os contratados*] são sempre os mais acarinhados, mais protegidos, são supervisionados, são...” (7.1.2.F4.P3.E.2), “[*depois em termos pedagógicos [os docentes contratados] são sempre muito acompanhados*” (7.1.2.F4.P3.E.5). Alguns docentes referiram ter acesso a boas condições de integração nos AE, enquanto contratados, outros não. Estes dados sugerem-nos alguma variabilidade no apoio que os docentes encontram em cada um dos AE. Consideramos que seria desejável que todos tivessem recursos que permitissem a integração e supervisão dos novos docentes e que estas condições fizessem parte de um programa de DPD adotado por cada AE.

Um outro dado, resultante da nossa investigação, salientado pelos docentes do pré-escolar, é um sentimento de desvalorização, direcionado ao seu nível de ensino, tendo estes manifestado que sentem que tanto encarregados de educação, como colegas do AE (outros níveis de ensino) desvalorizam o seu nível de ensino, em relação aos outros. Esta percepção foi manifestada nos 1º e 2º períodos profissionais (maior frequência no 2º período profissional). Os docentes do pré-escolar referiram que, ao nível do AE, existia uma desvalorização deste nível de ensino face aos outros (salientado o 1º ciclo), “[*sentimos que o pré-escolar quase que não é considerado nível de ensino [desvalorização do pré-escolar pelos docentes dos outros níveis de ensino]*” (7.2.1.F0.P2.C.6), “[*eu estou a falar do primeiro ciclo, à direção, aos professores, não interessa [desvalorização do 1º ciclo*

em detrimento do 1º ciclo] (7.2.1.F0.P2.C.3). Esta percepção não foi apenas dirigido ao AE em que lecionam mas alargado a generalidade dos AE do país, *“continuo a acreditar que é uma realidade em muitas escolas e agrupamentos [desvalorização do pré-escolar]”* (7.2.1.F0.P2.C.16).

Os docentes de pré-escolar, associando a percepção de desvalorização do seu nível de escolaridade, referem como propostas para a melhoria da situação profissional, a solicitação do apoio ao órgão de gestão do AE para que sejam devidamente envolvidos nas dinâmicas do mesmo, *“nós também quisemos, pedimos, também sugerimos, também tentamos [solicitar apoio à gestão do agrupamento]”* (7.2.3.F0.P2.C.4). Neste sentido, referem que reuniões conjuntas com o 1º ciclo potencializam uma maior ligação entre os docentes, promovendo um maior reconhecimento do pré-escolar, conforme salientam *“incentivar que as educadoras estejam presentes nas reuniões do 1º ciclo [estratégia face à desvalorização do pré-escolar ou em detrimento do 1º ciclo]”* (7.2.3.F0.P2.C.1).

Foi mencionado pelos grupos do pré-escolar, 2º ciclo e ensino secundário, a promoção de oportunidades de aprendizagem informais por parte do AE, com maior frequência no grupo do pré-escolar. Isto foi mencionado em todos os períodos profissionais. Foi indicado nas intervenções dos docentes do grupo do pré-escolar, particularmente pelas docentes oriundas do AE B (externo), que o órgão de gestão tinha determinado que nas reuniões de departamento deveriam ocorrer momentos de reflexão/partilha mensais, *“no nosso departamento temos um tempo que é dedicado a esta partilha”* (7.7.3.F0.P2.C.10), *“mensal... e... em que se refletem [no nosso departamento são efetuados momentos de troca de experiências]”* (7.7.3.F0.P2.C.13). A opção do AE, ao instituir momentos de reflexão coletiva, contribui para a aprendizagem informal dos seus docentes. Tal como salienta Ereut et al., (1998) a aprendizagem profissional é realizada através da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas. Ainda relativamente à promoção de oportunidades informais do AE, foi mencionado pelos docentes do AE B que este determinou também que as reuniões de departamento deveriam ser realizadas, alternadamente, nas várias salas de jardim-de-infância, de forma a conhecerem as realidades de cada sala, *“também a decisão [do AE] de fazer as reuniões sempre em Jardins de Infância diferentes”* (7.7.3.F0.P2.C.6). Os docentes referiram também o apoio do AE, em termos de oportunidades de aprendizagem informais, perante situações concretas de indisciplina, mostrando-se disponíveis para apoiar os docentes, *“mas [o órgão de gestão do AE] tem estado muito atento às questões de indisciplina com algumas turmas”* (7.7.3.F4.P1.A.1).

Alguns docentes referiram que o AE não promove oportunidades de aprendizagem informais, concretamente os docentes do 1º ciclo, situados no 2º e 3º período profissional.

Foi observável que, anteriormente, os docentes do pré-escolar, 2º ciclo e ensino secundário indicaram situações em que o AE os apoiou ao nível das oportunidades de aprendizagem informais. O grupo do 1º ciclo indicou o contrário, referindo que são transmitidas informações por correio eletrónico e que, desta forma, dificulta a sua solicitação de orientação/interpretação, *“a informação é enviada por e-mail e considerada como lida e entendida.”* (7.7.4.F1.P2.C.1), *“mas depois não são decodificados [com ajuda do AE]”* (7.7.4.F1.P2.D.3). Foram, nestas considerações, transmitida a

particular dificuldade dos docentes em decodificar documentação legal que é enviada por correio eletrônico, *“eu sinto muita dificuldade em ler nas entrelinhas dos decretos”* (7.7.4.F1.P3.F.8). Os docentes indicaram, ainda, uma situação em que a direção do AE solicitou tarefas sem que, previamente, tivesse dado orientações aos docentes sobre a forma como as realizar, *“dizem também que tem de fazer até dia X... agora como... não!”* (7.7.4.F1.P2.D.5) “por exemplo o agrupamento poderia dar mais orientação” (7.7.4.F1.P3.E.1).

Foram realizadas sugestões de melhoria de promoção de oportunidades de aprendizagem informais pelos grupos dos 1º e 2º ciclos, nos três períodos profissionais. Um dos docentes recomendou a realização de uma carta aberta da escola à direção do AE, onde fossem manifestadas as necessidades dos seus docentes, *“eu acho que acima de tudo, deveria existir uma carta aberta, isto agora falando aqui no caso mais restrito, aqui da escola”* (7.6.7.F1.P1.B.1). Foi ainda sugerido que se poderia promover uma troca de experiências entre pares de acordo com as áreas fortes de cada docente, *“a colega tem mais experiência na área de matemática, eu tenho mais experiência na área do português e havia aqui uma interação de experiência, conhecimentos”* (7.7.6.F1.P1.B.10). No seguimento desta sugestão, em que cada docente seria valorizado pelo domínio de competências em cada área disciplinar (neste âmbito mais direcionada à docência no 1º ciclo), poderia, igualmente, ocorrer a valorização de outras competências, no âmbito da prática pedagógica, como por exemplo, gestão de conflitos, colocação de voz, intervenção com alunos com NEE, etc. Foi também sugerido que deveriam ocorrer visitas entre escolas, de forma a conhecer o seu modelo de funcionamento, *“se pudéssemos ver como é que outras escolas fazem, agrupamentos fazem”* (7.7.6.F1.P2.D.6). Finalmente, foi sugerido que os docentes deveriam, ocasionalmente, assistir às aulas dos seus colegas, *“seria muito mais útil, eu estava na sala de aula com um colega e o outro colega vinha à minha de sala aula e havia esta partilha, esta troca de experiências”* (7.7.6.F2.P3.D.4); *“não são os mais velhos, mas os outros também têm e poderiam fazer coadjuvação e trocar experiências em sala de aula”* (7.7.4.F2.P3.E.9). Esta última perspetiva, além de considerar a importância da coadjuvação como oportunidade de aprendizagem informal, “também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontra e dos contextos em que trabalham” (Flores et al., 2009, p. 122). Um sistema de coadjuvação que contemplasse todos os docentes, independentemente da idade, poderia ser articulado com um processo de supervisão, de acordo com as características de cada período profissional, tanto do supervisionado como do supervisor. Através deste processo, ocorreriam benefícios para ambos. O mais experiente beneficiaria das aprendizagens académicas mais recentes, por parte do docente menos experiente, e este último beneficiaria das aprendizagens profissionais desenvolvidas pelo mais experiente.

Tal como apresentámos, no quadro teórico, defende-se, atualmente, uma escola empenhada na resolução dos seus problemas, através de uma cultura de questionamento (Senge, 2000), e no desenvolvimento de competências específicas dos seus docentes, apoiando-os através de oportunidades de aprendizagem formais e informais, visando o seu desenvolvimento profissional, “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, p. 209). Os dados da nossa investigação revelam que os dois AE participantes,

mostram indícios de promoção ocasional de oportunidades de aprendizagem de vários tipos (formais e informais), não havendo, contudo, uma programação regular destas oportunidades, de forma estruturada pelos AE. Se, por um lado, no AE B os docentes sentem que são apoiados ao nível das oportunidades de aprendizagem informais, revelam que, ao nível das oportunidades formais, não o são. Por outro lado, no AE A demonstram que o seu agrupamento até promove oportunidades de aprendizagem formais, mas não oportunidades de aprendizagem informais. Neste seguimento, só através da implementação de programa de DPD, seria possível apoiar os docentes de uma forma estruturada, contemplando as suas necessidades em função dos seus períodos profissionais. O nosso estudo revelou apenas indícios de promoção de oportunidades de aprendizagem formais, em situações ocasionais, salientando que as oportunidades de aprendizagem formais partiam dos próprios docentes, sendo propostas e dinamizadas pelos próprios docentes. Foi ainda notório não haver qualquer evidência dos AE em considerar as necessidades dos seus docentes, face ao período da carreira.

4.4.1.2. Processo de avaliação docente

Foi globalmente considerado que os docentes deveriam estar sujeitos a um sistema de avaliação formativa, por todos os grupos de escolaridade (especialmente o grupo de 3º ciclo), assim como nos três períodos profissionais. Os docentes reconheceram a importância da ocorrência de uma avaliação docente, independentemente dos anos de experiência, *“na nossa prática eu acho que faz sentido existir avaliação”* (8.2.1.F3.P2.C.10); *“independentemente dos trinta anos que têm há frente [há que avaliar para estimular a melhoria de desempenho docente]”* (8.2.1.F3.P2.C.9). Segundo Fernandes (2008, p. 29), um modelo avaliativo com base no desempenho docente cria oportunidades de desenvolvimento profissional e contribui “significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade em que se inserem”.

Foi realçado, pelos participantes, que o MEC, à semelhança da entidade patronal de uma empresa, tem o direito de avaliar os seus funcionários, *“portanto eu acredito que na escola o princípio é mais ou menos o mesmo, quem nos gere, quem gere o grupo é que tem que avaliar”* (8.2.1.F3.P2.F.7).

Em relação ao modelo de avaliação docente em vigor, todos os níveis de ensino manifestaram estar em desacordo, principalmente os docentes dos 2º e 3º períodos profissionais. Os docentes afirmaram que este não é adequado para avaliar a prática dos docentes, *“acho que a avaliação não deveria ser feita nos moldes que é”* (8.3.2.F1.P3.E.3). Os docentes referiram o mau estar que a avaliação trouxe às escolas, *“este modelo de avaliação só veio criar mau ambiente nas escolas todas”* (8.3.2.F1.P3.F.9). Ainda referiram que o mecanismo de avaliação em vigor era tão ineficaz que não permite o afastamento de um mau profissional, *“agora a forma como a avaliação está desenhada e por aquilo que eu conheço é muito difícil justificar um professor muito bom, é muito difícil justificar um*

professor negativo” (8.3.2.F4.P2.D.1). No seguimento destes resultados, considerámos que o processo de avaliação, introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/10, de 23 de junho, revogado pelo atual Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 de fevereiro, não foi desde o início bem recebido pelos docentes. Foi apontado, desde o início, como ineficaz, desnecessário e excessivamente burocrático, tendo, durante a sua implementação, ocorrido uma longa contestação por parte dos docentes, assim como diversos debates nos meios de comunicação social.

Os docentes sublinharam a ausência de contributo da avaliação docente atual para o DPD. Este aspeto foi observado em todos os níveis de escolaridade, exceto pelo 2º ciclo e em todos os períodos profissionais (maior intensidade pelos docentes dos 2º e 3º períodos profissionais). As intervenções dos docentes demonstraram que estes não estabeleceram associação entre o processo de avaliação e a melhoria do seu desenvolvimento profissional, *“acho que não promove nenhum desenvolvimento”* (8.3.4.F1.P3.E.1), *“mas da forma que está desenhada [avaliação docente] não contribui para coisa nenhuma”* (8.3.4.F4.P3.E.1). Foi ainda reforçada esta desvalorização, sendo referida a indiferença de alguns docentes perante o processo de avaliação, *“isso que tu estás a perguntar, se promoveu o desenvolvimento profissional... ouve muitas colegas que se estiveram completamente nas tintas”* (8.3.4.F1.P3.F.4). Todas as intervenções acima apresentadas contrariam aquilo que é expresso no Decreto-Lei n.º 41/12 (n.º 2 do artigo 40.º) que “visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência”.

Foi salientada a insatisfação com o perfil do docente avaliador pelos grupos do pré-escolar, 1º e 3º ciclos, verificável em todos os períodos profissionais (principalmente 2º e 3º períodos). Os docentes realçaram vários aspetos referentes ao descontentamento com o perfil dos docentes avaliadores. Existem intervenções que salientam que os próprios avaliadores não são selecionados por serem professores exemplares, podendo aqui subentender-se a ausência de critério de mérito na sua determinação, *“porque houve situações de pessoas que tinham menos competências do que as pessoas que estavam a avaliar”* (8.3.6.F3.P2.C.4), *“porque não estamos aqui a falar de professores exemplares [os avaliadores]”* (8.3.6.F3.P1.B.2). Foi também referido a falta de idoneidade de alguns avaliadores, perante a intenção de utilizar este cargo para prejudicar o avaliado, ou de o beneficiar, em caso de amizade, *“também conheço muita gente ‘uao, é agora que vou lixar aquela!’ [há avaliadores que aproveitam a avaliação para se vingarem dos colegas]”* (8.3.6.F0.P3.F.14), *“se for um avaliador de dentro temos o problema das amizades, dos amigos”* (8.3.6.F3.P3.E.6).

Quanto a consequências desfavoráveis do modelo de avaliação em vigor, foi referida, por todos os grupos, excetuando o grupo do ensino secundário, a ausência de pré-disponibilidade do avaliador face à imposição deste cargo (imposta pelo MEC). Isto foi manifestado pelos docentes dos 2º e 3º períodos profissionais (maior incidência no 3º período). Os docentes afirmaram que, enquanto avaliadores, foram obrigados a fazer parte deste processo, salientando a imposição do cargo, *“quando eu comecei a iniciar esta... contra a minha vontade [avaliadora contra vontade]”* (8.4.1.F0.P3.E.3), *“neste momento estou a avaliar uma colega, que me foi imposta”* (8.4.1.F1.P3.F.2).

Foi referido até o sentido de obrigatoriedade do avaliador, na realização de uma formação para ser avaliador, *“eu tive de fazer uma formação, obrigada”* (8.4.1.F1.P3.F.3). Um docente referiu ainda ter sido penalizado perante a recusa da avaliação *“quando se iniciou este processo de avaliação eu recusei-me a ser avaliador e fui penalizado por isso”* (8.4.1.F2.P3.F.1).

Os docentes referiram que o modelo de avaliação em vigor contribuiu para o afastamento entre docentes, este aspeto foi observado por todos os grupos de escolaridade, excetuando o grupo do 3º ciclo. Foi notório um maior número de frequências nos 2º e 3º períodos profissionais. De forma geral, foi referido que a avaliação docente veio condicionar a partilha entre docentes, uma vez que o objetivo passou a ser mostrar melhor desempenho que os colegas, *“e exatamente é suscetível de provocar essas disputas entre colegas”* (8.4.3.F2.P3.F.2), *“eu vi casos por exemplo: ‘eu sei agora de uma coisa muito boa que eu vi ali, mas não vou dizer ao meu colega, porque é para mim, eu quero ter uma melhor nota’ ”* (8.4.3.F2.P2.D.4). Alguns docentes referiram que grupos curriculares que eram até unidos e que, perante a avaliação docente, se transformaram *“portanto grupos [disciplinares] que eram unidos e coesos e, de repente, ‘o que é que eu posso fazer para ultrapassar o colega que até é meu amigo’, isto foi o meu sentir”* (8.4.3.F0.P2.D.19), *“a avaliação veio a destruir grupos [disciplinares]!”* (8.4.3.F3.P3.F.5).

Foi referida a falta de sentido na estruturação do modelo de avaliação, manifestada no grupo do pré-escolar, 3º ciclo e ensino secundário, em exclusivo pelos docentes do 3º período profissional. Conforme demonstram os docentes, o modelo de avaliação docente, quando foi introduzido foi referido pela Administração Central como formativo, tendo-se, posteriormente, revelado como não-formativo, *“até a intenção, quando começou a avaliação era para ser uma avaliação formativa [a intenção do Ministério da Educação inicialmente era para ser formativa, depois foi alterada]”* (8.4.4.F0.P1.E.1). Foi ainda referida a falta de sentido associada ao facto de não poder ser atribuída uma avaliação de muito bom aos docentes que não realizem formação contínua em determinado ano letivo, *“e nem se pode dar avaliação mais que bom, porque não tem uma formação de um crédito por ano”* (8.4.4.F3.P3.F.1).

Os participantes mencionaram a falta de coerência dos instrumentos de avaliação, *“mas esses instrumentos que permitem isso, que valorizam teoricamente nos itens, nos descritores de inovação são exatamente criados pelas pessoas que depois são os mais castradores e punitivos até”* (8.4.4.F4.P3.F.15). Segundo o Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 fevereiro, o processo de avaliação de desempenho docente, tem a intenção de “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores” (Decreto-Lei n.º 41/12 D.R. n.º 37, I Serie, 2012, p. 829). Tal facto não é sentido pelos docentes que apontam para os instrumentos de avaliação inadequados, criados pelo AE A. Foi também indicada a incoerência da avaliação docente, perante situações em que o órgão de gestão do AE determina que a avaliação é igual para todos, independentemente da avaliação previamente efetuada pelo avaliador, *“a comissão de avaliação diz*

‘Ah isso é tudo igual’ então se é tudo igual escusava de ter perdido tempo, nem sequer tinha lido, diziam logo quanto é que queriam que eu pusesse [atribuísse como avaliação]” (8.4.4.F0.P3.F.3).

O sistema de quotas foi considerado injusto por parte de todos os níveis escolares, com uma menor incidência por parte dos docentes do pré-escolar e do 1º ciclo e este dado ocorreu em todos os períodos profissionais. Foi sublinhado que não faz sentido existir um sistema de quotas na avaliação dos docentes, da mesma forma que não existe em situações como a avaliação dos alunos *“nós também não avaliamos os alunos por quotas” (8.4.6.F1.P1.A.2).* Também foi referido que o sistema de quotas tem influência negativa nos docentes, tanto em concursos (contratação), *“além das quotas chegarem a contar para o concurso é injusto” (8.4.6.F2.P2.C.3).*

A definição de quotas disponíveis para a avaliação docente resulta da própria avaliação do AE. Quanto melhor for a avaliação do AE, maior a quota disponível. Assim sendo, o desempenho global de escola influencia a avaliação individual de todos os seus docentes. Segundo esta perspetiva, estando os docentes contratados obrigados a concorrer anualmente, são estes os mais dependentes das quotas. Neste seguimento, podemos refletir até que ponto os docentes contratados são responsáveis pelo desempenho da escola, visto que, pela sua instabilidade profissional, ao mudarem frequentemente de escola, não reúnem as mesmas condições que os docentes efetivos para participarem em continuidade, de ano para ano, na melhoria do desempenho da escola. Ainda relativamente à questão das quotas, os docentes com vínculo de quadro referem que a verdadeira intenção do sistema de quotas é dificultar a sua progressão *“porque as quotas tardam o progredir na carreira, acho que esse é o principal objetivo” (8.4.6.F2.P3.F.1).* Foi ainda referido que o sistema de quotas conduz a situações em que um mesmo docente possa ter avaliações diferentes, de ano para ano, associada apenas ao facto de não poder repetir a avaliação de muito bom, dos anos seguintes, segundo uma lógica de atribuição, alternada entre docentes em avaliação, *“porque eu tirei um muito bom nesse ano, no ano seguinte já não tive direito ao muito bom porque já o tinha tido no ano anterior” (8.4.6.F3.P1.B.2), “caímos logo na lógica de quem é que precisa, quem é que vai mudar de escalão (para receber o muito bom)” (8.4.6.F3.P2.C.1).* Na última citação esta ideia é novamente reforçada, pela atribuição de melhor classificação a quem necessita de mudar de escalão. É aqui evidente a ausência de correspondência da avaliação com o Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 fevereiro que estabelece quanto ao processo de avaliação de desempenho docente, a intenção de “reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas” (Decreto-Lei n.º 41/12 D.R. n.º 37, I Série, 2012, p. 829).

Os docentes referiram que os próprios docentes avaliadores se sentiam desconfortáveis com o seu envolvimento no modelo de avaliação em vigor. Este dado foi mencionado apenas no grupo do pré-escolar, sentido nos 2º e 3º períodos profissionais. Os participantes retrataram docentes avaliadores que não se sentiam com competências para avaliar, sendo no entanto forçados a fazê-lo: *“[há colegas avaliadores] que têm a consciência de ‘quem sou eu para avaliar?’ ” (8.4.9.F0.P1.B.3).* Foi também referido o mal-estar dos docentes relativamente às diretrizes que lhes são dadas *“[um avaliador] se pensar um bocadinho naquilo que está a fazer tem que se sentir indiscutivelmente mal” (8.4.9.F0.P3.F.2).*

Todos os grupos de escolaridade efetuaram sugestões de melhoria do modelo de avaliação em vigor, com maior incidência nos grupos do pré-escolar e 1º ciclo. Estas sugestões foram efetuadas nos três períodos profissionais. Foi sugerido que a avaliação docente só fará sentido se for formativa, permitindo assim a melhoria do desempenho do docente, *“que nos ajude a colmatar alguns erros que o professor tenha”* (8.4.11.F1.P2.C.1), *“eu vou ser avaliada, ou seja, se me dissessem ‘vamos avaliar o teu trabalho e vamos-te ajudar a ser melhor’, aí havia algum interesse”* (8.4.11.F4.P2.D.1). Foi sugerido o recurso à reflexão conjunta como estratégia de melhoria de práticas, *“Eu acho que se houvesse esses momentos de reflexão conjunta, eu faria um relatório de reflexão com muito mais prazer, porque sentia que iria contribuir para a minha prática no dia-a-dia.”* (8.4.11.F1.P1.B.4). Deduzimos que estas reflexões seriam efetuadas em conjunto com o avaliador. Os docentes salientam que a realização de um relatório final da reflexão faria mais sentido para o desenvolvimento profissional, enquadrado num processo contínuo de supervisão. Descrevem que só desta forma, através de reflexão conjunta ao longo do ano, teria sentido a realização de um relatório individual final.

Apenas o grupo dos 1º e 3º ciclos efetuaram sugestões de melhoria ao nível do perfil do docente avaliador, expressas nos vários períodos profissionais. Os docentes reforçaram a ideia da necessidade da avaliação ser contínua e permanente, *“depois tinha que ser alguém que estivesse permanentemente a avaliar”* (8.4.12.F3.P3.F.2). Foi sugerido pelos participantes que se deveria investir na formação do avaliador, para que tenha competência para o fazerem, *“que tenha credibilidade para poder avaliar, porque tem que ser uma pessoa com competência para avaliar”* (8.4.12.F1.P1.B.4); *“agora o que temos que é apostar que formação idónea, isenta, de base, bem feita para esse tipo de avaliadores, será o ideal”* (9.1.12.F3.P3.F.4).

4.4.1.3. Processo de supervisão docente

Foi referido apenas pelo grupo do ensino secundário dos três períodos profissionais, a referência a situações de supervisão, para além do modelo de supervisão associado às aulas assistidas (em contexto da avaliação docente). Os docentes, na grande maioria, referiram situações de supervisão associadas ao estágio profissional, *“eu tive aulas assistidas em duas situações particulares que era o estágio pedagógico, tanto no português como na música”* (9.1.1.F4.P2.D.1), *“da segunda vez era uma... já com alguns anos de serviços”* (9.1.1.F4.P2.D.2). Foi ainda referida a supervisão em termos de integração/acompanhamento de docentes contratados quando chegam à escola pela primeira vez, *“[os docentes contratados quando chegam a uma escola] são supervisionados”* (5.1.1.F4.P3.E.1).

Relativamente à influência da supervisão docente, foi referido o seu contributo para o DPD, em todos os grupos de escolaridade, manifestado pelos docentes nos 1º e 2º períodos profissionais. Na generalidade os docentes, ao associarem em grande parte supervisão ao modelo de estágio

pedagógico, referiram-na como eficaz, *“havia esta supervisão neste sentido de melhorar”* (9.2.3.F0.P2.D.10), *“aprendi [através da supervisão no estágio pedagógico], mas lá está, numa perspetiva formativa”* (9.2.3.F2.P1.A.5). Foi reforçado o contributo da supervisão, se efetuada de forma contínua, não reduzida a três aulas (tal como ocorre no modelo associado à avaliação), mas ao longo de toda a unidade em aprendizagem, *“ele [coordenador-supervisor] fazia o acompanhamento sistemático à unidade”* (9.2.3.F4.P1.A.1), *“senti que as coisas fizeram muito mais sentido, porque não foram só as três aulas [de supervisão]”* (9.2.3.F4.P1.A.3). De acordo com a perspetiva dos participantes, a supervisão deverá constituir um processo formativo e contínuo. Desta forma, deverá assumir uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, suportada por uma discussão permanente do processo, da ação e dos seus resultados, garantindo a construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008).

Foi referida a satisfação com o perfil do docente supervisor (de forma geral/não ligada ao modelo em vigor), em todos os grupos exceto o 1º ciclo. Ocorreu em todos os períodos profissionais com maior incidência no 2º período profissional. Os docentes mostraram a sua satisfação, quando se referiram ao modelo de supervisão de estágio pedagógico, *“ou seja o que é que acontecia aqui? Ele só me ia dizer aquilo que me interessava, aquilo que me ajudava, ou seja o tal aspeto formativo”* (9.2.5.F2.P2.C.3). Foi referida uma frequência mensal que permitiria aos alunos maior naturalidade no ambiente da aula, *“esse supervisor [modelo tido no estágio pedagógico] quando ia lá, ia de tempo-em-tempos, uma vez por mês, pelo menos, mas já os alunos não o estranhavam porque já estavam habituado a verem-no ali, sabiam quem ele era”* (9.2.5.F2.P2.C.8). Os docentes manifestaram, desta forma, que haveria o conhecimento quanto ao tipo de alunos, assim como das unidades em intervenção, *“[o supervisor] conhecia perfeitamente os casos”* (9.2.5.F4.P1.A.1), *“[o supervisor] sabia quais eram os programas que nós estávamos a aplicar”* (9.2.5.F2.P1.A.2). Foi referida a valorização da supervisão efetuada por um coordenador docente com mais idade e experiência, *“era um par mais velho com experiência [o coordenador no papel de supervisor]”* (9.2.5.F0.P2.F.1). De seguida é referido como facilitador haver uma relação de empatia entre supervisor e supervisionado, aqui retratada com a simplicidade de ter um colega dentro da sala, *“[supervisora em situação de segundo estágio pedagógico] era uma colega minha, que estava a assistir às aulas e foi quase como... não, foi mesmo, como ter uma colega minha a assistir às aulas”* 9.2.5.F4.P2.D.2).

Quanto à influência do modelo de supervisão docente em vigor (2012-2013) na promoção do DPD foi referido a discordância com este modelo por todos os níveis de escolaridade, exceto o grupo do pré-escolar. Observámos uma maior discordância nos grupos dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário, manifestada nos vários períodos profissionais (maior incidência nos 2º e 3º períodos). Os docentes referiram que nas aulas em que são supervisionados, previamente agendadas, o ambiente de sala de aula é fictício, uma vez que as suas atitudes são condicionadas face à perspetiva de estarem a ser avaliados e pretenderem mostrar um bom desempenho, *“agora esta supervisão pedagógica nestas aulas assistidas que nós temos aqui, para mim é uma fantochada”* (9.3.2.F2.P2.C.7), *“mas então se estamos a preparar uma coisa que é para show off, para mostrar...”* (9.3.2.F1.P1.A.1). Apesar dos vários estudos e publicações, o conceito de supervisão, ainda não é claro para todos, ocorrendo,

frequentemente, uma certa deturpação das suas potencialidades, sobretudo quando as aulas assistidas são descritas como ambientes fictícios. Desta forma, foi referido o descontentamento com o formato atual de supervisão, uma vez que a perceção dos docentes é que este formato não pressupõe a melhoria da ação dos docentes nem visa a melhoria do seu desempenho, *“vão observar mas não vão para te ajudar a melhorar [o modelo de supervisão não promove a ajuda do docente a melhorar a sua prática docente]”* (9.3.2.F1.P1.A.8). Os docentes referiram ainda a falta de continuidade e frequência habitual da supervisão (contrariamente ao modelo de estágio pedagógico), sendo claro que impossibilita o supervisor de acompanhar, continuamente, as unidades de aprendizagem que o docente supervisionado tem em desenvolvimento, *“para mim é [a maior frequência de acompanhamento em situação de estágio pedagógico] a grande diferença em termos de supervisão pedagógica daquilo que acontece nesta avaliação e o que deveria acontecer normalmente”* (9.3.2.F2.P2.C.13), *“planificava-se tanto e depois não se avaliava a atividade [no momento/aula em que se conclui a atividade]”* (9.3.2.F3.P2.C.11). Nesta última intervenção, a docente refere que a supervisão deveria contemplar o acompanhamento ao longo da unidade de trabalho que o supervisionado tem em curso, salientando a importância da aula de conclusão da mesma.

Quanto ao perfil do docente supervisor, associado ao modelo de supervisão docente em vigor, (2012-2013), observámos entre os docentes opiniões distintas, havendo docentes satisfeitos assim como outros insatisfeitos. A satisfação foi referida por parte dos docentes do grupo dos 1º e 2º ciclos, concretamente nos 2º e 3º períodos profissionais. Nas intervenções dos docentes, foi registado que é favorável para o processo de supervisão o supervisor ser conhecido pelo docente avaliado, *“só não é intimidatório porque normalmente conheces a colega”* (9.3.5.F1.P3.F.3), *“portanto é assim, vamos melhorando [agora há a relativa preocupação de ser um supervisor do mesmo grupo de docência]”* (9.3.5.F3.P3.F.2). Foi referido que era naquele momento nomeado um supervisor do mesmo grupo disciplinar, contrariamente ao que acontecia no passado em que poderia pertencer a um outro grupo curricular do departamento. Foi ainda referido que existem supervisores que, contrariamente ao modelo em vigor adotado pelo MEC, procuram, por sua iniciativa, fomentar a melhoria de prática docente, *“no processo atual de supervisão há alguns supervisores que ainda tentam fomentar a melhoria de desempenho do docente”* (9.3.5.F2.P1.C.1).

No que se refere à insatisfação dos docentes com o perfil do supervisor (modelo de supervisão docente em vigor, 2012-2013), esta foi manifestada em todos os níveis de escolaridade, exceto no grupo do pré-escolar, ocorrendo em todos os períodos profissionais (mais frequentemente nos 2º e 3º períodos). Foi referido a insatisfação com as medidas do MEC em introduzir a figura do supervisor externo, *“a minha nem é da minha escola [logo não pode assumir um papel de apoio ao longo do ano]”* (9.3.6.F3.P2.D.1). Os docentes referem que, através de um avaliador externo, será ainda mais acentuado o afastamento entre supervisor e supervisionado, deixando de ser possível o supervisor promover a ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais, tal como retratado na seguinte intervenção *“às vezes uma pequena conversa, isso são os tais momentos e que o professor avaliador externo nunca vai apanhar, porque não vai lá estar, não vai ouvir, não vai assistir!”* (9.3.6.F2.P2.D.5).

Ainda quanto à insatisfação com o perfil do docente avaliador, foi referida também a postura pessoal de alguns supervisores (avaliadores), ao assumirem que não têm que ajudar, mas sim avaliar, em *“noventa por cento dos casos é assim, ‘eu estou aqui para te avaliar, não é para te ajudar’ ”* (9.3.6.F2.P2.D.2), *“o avaliador já vai para lá [com a ideia de que vai avaliar]”* (9.3.6.F2.P2.D.4). Como salienta Alarcão (2009), o supervisor *“é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora”* (p. 120). Foi ainda referido pelos docentes o descontentamento perante situações em que supervisor e supervisionado não provêm do mesmo grupo disciplinar *“eu estava à vontade em termos científicos, é claro que estou a brincar com o assunto... e era um colega da direção que era de educação física [que me supervisionava]”* (9.3.6.F4.P2.B.1).

Quanto aos restantes fatores desfavoráveis do modelo de supervisão em vigor, os docentes referiram o condicionamento da qualidade da supervisão às características do supervisor. Isto foi identificado pelo grupo do 1º ciclo e ensino secundário, nos 1º e 2º períodos. Os docentes referiram que a qualidade do docente supervisor era variável, havendo o caso do mesmo supervisionado ter resultados distintos quando comparados os resultados de supervisão de distintos supervisores, *“para já depende sempre da pessoa [supervisor] que está a assistir”* (9.3.1.F4.P2.D.1), *“porque eu era a mesma (supervisionada) e tive reações diferentes às duas pessoas [supervisores]”* (9.3.1.F4.P2.D.2). Segundo Gonçalves (2009), a supervisão deve configurar-se como um processo humanista e desenvolvimentista, de natureza essencialmente relacional, cuja essência se traduz no estabelecimento de relações facilitadoras do desenvolvimento, baseadas em atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores, as quais se constituem, afinal, como agentes de promoção do crescimento e da aprendizagem. Como salienta Alarcão e Tavares (1987), é importante desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos que foram criados ao longo dos tempos, em torno da relação entre supervisor e supervisionado *“e pôr mais em relevo as características e os comportamentos e atitudes de entreajuda”* (p. 62).

Foi referido a insatisfação dos docentes face à qualidade de supervisão, dependente das referências curriculares do supervisor, *“[se o supervisor não for alguém com referências científicas] fico com algumas dúvidas de que essa pessoa está a fazer o que é o bem para mim”* (9.4.2.F1.P1.B.4). Esta perspetiva é reforçada, com a intervenção de um docente que indica que é desconfortável para o docente supervisionado desconhecer se o supervisor tem referências para o supervisionar, *“agora quando vem outra pessoa que eu não conheço, não tenho referências, eu acho que... para já é desconfortável”* (9.4.2.F1.P1.B.3).

Foi também referido o condicionamento do ambiente da turma perante o supervisor, com presença ocasional, pelo grupo de 2º ciclo, por docentes nos 1º e 2º períodos profissionais. Demonstram que a presença ocasional de um supervisor não permite uma ideia real do ambiente da sala de aula. Foi referido o condicionamento da turma perante uma figura desconhecida, agindo de forma pouco natural, *“eles simplesmente congelaram, tal era o medo da participação deles me prejudicarem de alguma maneira”* (9.4.3.F2.P1.A.6), *“portanto não é uma coisa muito útil porque se calhar não espelha*

a realidade da aula” (9.4.3.F2.P1.B.3). Neste seguimento foi considerado um período de supervisão insuficiente com presença ocasional pelos grupos dos 1º, 3º ciclos e ensino secundário, nos três períodos da carreira. Os docentes referiram que a presença ocasional, em duas ou três aulas, não transmite o desempenho do docente supervisionado, *“não é num momento que se vê se um professor é bom ou não”* (9.4.4.F1.P3.E.5), *“não é em duas aulas [de supervisão], ou em três aulas que se pode dizer que aquilo é verdade para aquela pessoa”* (9.4.4.F4.P3.F.1). Foram exemplificadas situações que poderiam ocorrer nessas aulas, como situações de indisciplina, provocadas, por exemplo, pela ausência da toma de medicação de alunos com problemáticas comportamentais, *“porque a turma está muito destabilizada, e tens dois meninos que deviam estar a tomar Rubifen mas que não estão, então é uma loucura durante dois meses, mas és avaliada naquele bocadinho”* (9.4.4.F1.P3.E.2).

Todos os níveis de escolaridade efetuaram sugestões de melhoria ao nível da dimensão pedagógica do modelo atual de supervisão, em todos os períodos profissionais (maior incidência nos 2º e 3º períodos). Foi mencionado que o processo de supervisão deveria ser mais abrangente no período de tempo supervisionado, *“agora acho que deveria haver um acompanhamento desde o princípio do ano para que o avaliador pudesse fazer um trabalho contínuo”* (9.4.6.F4.P3.F.1). Foi também sugerido que este processo deveria ser realizado com o propósito de enriquecimento profissional, de melhoria e não como o propósito de avaliar, *“ser feita com base de critérios melhoria e não de avaliação”* (9.4.6.F1.P1.B.5). Neste sentido o processo de supervisão seria visto como “instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas” (Moreira, 2004, p. 134) e não como um instrumento classificativo. Finalmente, foi reforçado que o modelo de supervisão do estágio pedagógico seria o mais eficiente na promoção do DPD, *“eu acho que foi isso que todos nós tivemos enquanto professores estagiários, que tínhamos o nosso tutor de estágio que estavam realmente a avaliar mas a também a ajudar, para sermos melhores profissionais no futuro”* (9.4.6.F1.P1.B.8). Apesar de nos últimos anos a referência ao termo de supervisão docente ser mais comum, não reconhecemos, através das intervenções dos participantes, um processo devidamente articulado com o quadro teórico existente. Se por um lado os docentes reconhecem que o modelo de supervisão de estágio pedagógico foi aquele que mais contribuiu para a melhoria da sua prática, não identificam, na sua prática docente atual um sistema que os apoie na melhoria profissional. Perante estes factos, podemos considerar que apesar do termo de supervisão ser mais corrente nas escolas, isto não reflete ainda o seu uso efetivo.

De acordo com Alarcão (2000), a escola deverá dotar-se de estruturas que promovam a articulação sistémica, onde o professor “é um membro de um grupo que vive numa organização que tem por finalidade promover o desenvolvimento e a aprendizagem de cada um” (p.18). Desta forma, considerámos que é fundamental o MEC apoiar os AE a desenvolverem um processo de supervisão que é “simultaneamente, avaliativo do funcionamento de escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas” (Alarcão, 2009, pp. 121-122). Isto implicaria o investimento na formação de docentes na área de supervisão, a criação de condições laborais, para que esses docentes

pudessem pôr em prática as competências adquiridas, e finalmente monitorizar a implementação destes sistemas de forma comprovar a sua eficácia.

Foram referidas sugestões de melhoria ao nível do perfil do docente supervisor pelos grupos dos 1º e 3º ciclos, verificável nos três períodos docentes. Os docentes partiram do princípio de que o supervisor deveria ser alguém motivado para assumir esta função, *“o importante seria realmente alguém que estivesse [motivada para supervisionar]”* (9.4.7.F3.P3.E.1). Como salienta Alarcão (2009), apesar de todos desempenharem essa função, uns têm mais presente esse espírito do que outros. Foi também reforçada a importância do supervisor ser alguém que promove um *feedback* de aspetos positivos e pontos a melhorar, *“ai sou bastante exigente, quem me vai supervisionar tem que me dar o feedback para eu saber se realmente correu bem ou não correu bem, e esse feedback”* (9.4.7.F1.P1.B.1). Os docentes indicaram que o supervisor deveria ser uma figura a quem o supervisionado se dirige sempre que tem uma determinada dificuldade, *“acontece qualquer coisa em termos de comportamento, gravíssimo e sabemos que aquela pessoa [supervisor] porque sabemos que nos pode ajudar”* (9.4.7.F3.P3.E.6). Por fim, foi sugerida a revisão da figura do coordenador, como eventual supervisor, *“para mim o conceito do coordenador faz sentido [como supervisor]”* (9.4.7.F3.P3.F.1). Salienta-se ainda o seu conhecimento sobre os pares e o facto de ser visto pelos colegas como alguém útil, *“sobretudo ser reconhecido pelos seus pares como alguém que é útil [forma de promover um desenvolvimento pedagógico eficaz]”* (9.4.7.F3.P3.F.5). Como refere Alarcão (2000), o supervisor deveria ser “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (p. 233).

4.5. Dificuldades associadas às mudanças percecionadas na prática docente

Durante as sessões de *Focus Group*, os docentes referiram dificuldades, que associaram a mudanças sentidas ao longo da sua vida profissional. Algumas dessas mudanças foram mais diretamente associadas à intervenção do MEC, havendo outras, atribuídas ao natural evoluir da sociedade.

Como já demonstrámos, o docente é um profissional em permanente desenvolvimento, influenciado por mudanças que vão ocorrendo ao longo do período da vida profissional, sentidas na escola, mas também resultantes de alterações políticas e sociais. A diversidade de acontecimentos que condicionam o rumo que os docentes dão à sua carreira, “permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo assim as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Godson, 1999, p. 75). Algumas situações provenientes do contexto de trabalho, despoletam a necessidade do docente adquirir ou reformular as suas competências de forma a conseguir ultrapassar as suas dificuldades e manter-se eficaz apesar da mudança.

Através do conhecimento do processo de transformação dos docentes, ao longo da sua carreira, torna-se possível uma ação mais consciente do MEC, com uma intervenção facilitadora, para que se garanta a adaptabilidade dos docentes, pelo desenvolvimento de competências pedagógicas e aquisição de novos conhecimentos científicos.

No que se refere às mudanças associadas à intervenção do MEC, o nosso estudo permitiu-nos detetar áreas em que os docentes reconhecem sentir maiores dificuldades. Todos os grupos, em especial os docentes situados no 2º e 3º período profissional, demonstraram dificuldades associadas às reformas e legislações educativas estabelecidas, assim como às mudanças efetuadas nos programas curriculares e aumento de burocracia nas escolas. De uma forma geral, todos os grupos manifestaram sentir dificuldades perante alterações excessivamente constantes.

Em relação à intervenção com os alunos, todos os grupos salientaram o aumento do número de alunos por turma, com maior incidência nos grupos de 2º e 3º ciclos. O grupo do 2º ciclo referiu a diminuição da exigência com os alunos, salientado por todos os períodos profissionais (especial incidência no 2º período profissional). Também o grupo do 2º ciclo, assim como ensino secundário salientaram a diminuição de condições de inclusão de alunos com NEE nas turmas.

Observámos que todos os grupos, excetuando o grupo do 1º ciclo, referiram a diminuição de recursos materiais nas escolas.

Em relação à profissão docente, os grupos do pré-escolar, 2º ciclo e ensino secundário referiram a degradação de condições referentes à carreira docente (salientado apenas por docentes do 2º e 3º períodos profissionais). Apenas os grupos do pré-escolar e 2º ciclo (2º e 3º períodos profissionais) referiram dificuldades face a diminuição do número de docentes nas escolas.

Além das mudanças associadas à intervenção do MEC, que apresentámos anteriormente, existem outras que estão associadas à própria evolução da sociedade e que segundo os participantes no estudo, constituem também dificuldades para a prática docente. Neste âmbito, o nosso estudo permitiu-nos detetar as áreas em que os docentes assumem sentir maiores dificuldades. Os grupos do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclo (2º e 3º períodos profissionais) referiram dificuldades face a diminuição do acompanhamento dos pais dos alunos. O grupo do 2º ciclo apontou ainda dificuldades de ordem familiar (instabilidade emocional), salientado em todos os períodos profissionais. O grupo do 2º ciclo e do ensino secundário referem particularmente dificuldades face à diminuição de condições socioeconómicas das famílias dos alunos (manifestada nos 2º e 3º períodos profissionais).

Em relação à intervenção com os alunos, os grupos do 1º, 3º ciclo e ensino secundário (em todos os períodos profissionais) salientaram dificuldades associadas ao aumento de heterogeneidade no grupo de alunos. Os grupos do 1º, 2º, 3º ciclos e ensino secundário (em todos os períodos profissionais) referiram a desmotivação dos alunos. Tanto os docentes do ensino secundário como os do 1º ciclo (nos 2º e 3º períodos profissionais) referiram dificuldades face a diminuição de interesses dos alunos e diminuição da atenção/concentração dos alunos. Os grupos dos 2º, 3º ciclos e ensino secundário,

em todos os períodos de vida profissional (maior incidência no 2º período profissional) salientaram dificuldades associadas à indisciplina dos alunos. Foram ainda salientadas dificuldades associadas à crise de valores (na escola) pelo grupo do 1º e 2º ciclo (2º e 3º período profissional).

O grupo do pré-escolar (1º e 3º períodos profissionais) salientou dificuldade associada à diminuição da valorização da escola pelos pais dos alunos.

Como vimos, os docentes procuraram ajustar-se às constantes mudanças que os acompanham ao longo da sua vida profissional desenvolvendo, de forma contínua, novos conhecimentos, capacidades e comportamentos, numa atitude de peritos adaptativos (Bransford, Darling-Hammond & Le Page, 2005). Neste processo, o docente deverá contar com o apoio da escola, a principal interessada na sua eficácia, devendo, para isso, ser seguido um modelo estruturante desse apoio.

Segundo Silva (2007), os estudos centrados no desenvolvimento profissional docente, “refletem experiências positivas ou negativas, gratificantes ou frustrantes, para o docente. Estas repercutir-se-ão, inevitavelmente, na relação pedagógica entre docentes e seus alunos, assim como no investimento profissional feito pelos mesmos” (p. 108). Nesta perspetiva, o processo de DPD deverá ser devidamente acompanhado, de forma a minimizar as experiências negativas e frustrantes. Se o docente for devidamente acompanhado através de um processo de supervisão abrangente a toda a escola, poderá, seguramente, beneficiar de melhores oportunidades de aprendizagem, formais e informais, adquirindo condições para superar todas e quaisquer dificuldades que surjam, ao longo da carreira e que de outra forma poderiam constituir obstáculos ao seu DPD.

Capítulo 5 - Conclusões e recomendações

Após a discussão dos resultados da nossa investigação, pretendemos agora realçar os aspetos que nos parecem mais significativos no cumprimento dos objetivos estipulados no início desta investigação.

Ao sistematizar os pontos conclusivos do nosso estudo, pretendemos que contribuam, de forma geral, para melhores condições de desenvolvimento e trabalho docente e, mais particularmente, na estruturação do processo de DPD. Constatámos que existe disponibilidade dos docentes para participarem na definição deste processo, sendo de registar as suas perceções bastante claras e objetivas, com julgamento crítico relativamente a algumas medidas promovidas nos últimos anos pelo MEC. Os docentes participantes reconheceram a emergência em modificar algumas medidas como a avaliação docente, por considerarem que não contribuem para o DPD.

No nosso entendimento, este processo de desenvolvimento, devidamente monitorizado por um sistema de supervisão abrangente, possibilitará a melhoria profissional dos docentes e, num plano mais abrangente, a melhoria da Escola. Este processo de supervisão, enquadrado num programa de DPD, permitirá o acompanhamento permanente dos docentes do AE, identificando as suas necessidades e implementando os recursos necessários à sua resolução.

Apresentamos as nossas conclusões e recomendações em dois pontos únicos: primeiramente a conclusão face às perceções relacionadas com os períodos da carreira e seguidamente as perceções relacionadas com os níveis escolares em que lecionam.

5.1. Conclusões gerais da investigação

5.1.1. Perceções de acordo com os períodos profissionais

Constatámos que os docentes, em todos os períodos da carreira, assumem o DPD como uma dinâmica de formação (formal e informal) a que recorrem ao longo da sua vida profissional, de forma a ultrapassar as dificuldades com que se deparam.

Evidenciámos o recurso às oportunidades de aprendizagem formais ao longo dos três períodos profissionais. O estudo da NASDTEC (2004, citado por Richter et al. 2011) referiu que os docentes norte-americanos mantinham, ao longo da carreira, os mesmos índices de realização de formação formal. Richter et al. (2011) associaram este resultado ao facto de que, nos Estados Unidos, é obrigatório comparecer em formações formais regularmente para atender às exigências do Estado.

Do mesmo modo, podemos considerar que os docentes portugueses manifestam a mesma adesão, ao longo dos três períodos, por constituir também uma condição para progredirem na carreira. Lembramos que, no estudo de Richter et al. (2011), os docentes demonstravam procurar mais estas oportunidades de aprendizagem, no meio da carreira, segundo os autores do estudo, por não existir essa condição para a progressão na Alemanha.

No nosso estudo, o que registámos da parte dos docentes do meio da carreira, foi serem os mais críticos e demonstrarem maior insatisfação, face às oportunidades de aprendizagem formais. Apontaram, mais frequentemente, aspetos em que as consideraram ineficazes, afirmando, em alguns casos, que não lhes permitiam ultrapassar as suas dificuldades e não serviam para tirarem as suas dúvidas. Apontaram formatos de formação rígidos, sem articulação com as dificuldades concretas de cada docente. Ao transmitirem esta perspetiva e, sabendo de antemão, que necessitam destas formações para efeitos de avaliação/progressão, observámos que o fazem, em grande parte, por uma lógica instrumental, associada à avaliação/progressão profissional. Como Campos (2002) salienta, por vezes, o recurso à formação não é justificado pela motivação, mas sim, por constituir uma exigência do sistema. Um outro dado que reforça esta constatação, é que alguns dos docentes afirmam que, quando aderem a uma formação contínua, o tema não é o fator mais determinante, mas sim o facto de a formação ser gratuita e atribuir créditos para a progressão.

Constatámos que são os docentes do final da carreira os que mais reconhecem os benefícios das oportunidades de aprendizagem formais, para o DPD (a estes docentes seguiram-se os docentes do meio da carreira). Na interpretação deste resultado, consideramos que docentes situados no final da carreira, tendo concluído as suas formações iniciais há mais tempo, sentem uma maior necessidade de atualização formal e renovação de competências, advindo daí uma maior valorização das oportunidades de aprendizagem formais e maior consciencialização da sua importância para o seu DPD. Contrariamente, os docentes no primeiro período profissional, possuindo uma formação inicial ainda recente e estando mais atualizados, não atribuem a mesma importância a estas oportunidades de aprendizagem no seu DPD.

As críticas às oportunidades de aprendizagens formais, efetuadas, de forma geral, em todos os períodos, englobam, principalmente, a sua obrigatoriedade, o período de duração excessivo, o seu custo, temáticas inadequadas e ainda uma oferta reduzida. Parte destas críticas pode derivar da seguinte lógica: se os docentes contam com uma oferta de formação limitada, mas que é necessária para a sua avaliação/progressão, acabam por se sentir forçados a aderirem à mesma, mesmo que não corresponda às suas necessidades.

Os docentes situados a meio da carreira, consideraram que seriam mais produtivas oportunidades de aprendizagem formais com temas com aplicabilidade direta na sua prática e com modalidades de formação que possibilitem a resolução de problemas específicos. Neste seguimento, os docentes do início e do final da carreira, salientaram a dinâmica de formação dos “sábados temáticos”, valorizaram esta modalidade, alegando que, em cada sessão, formadores “especialistas” os ajudavam a resolver

problemas, dentro de temáticas mais direcionadas às suas práticas profissionais diárias. Neste resultado, a referência dos períodos de início e final de carreira está, na nossa perspectiva, associada à existência, nestes períodos, de maior número de docentes que tenha passado por este tipo de experiência de formação. No fundo, também os docentes do meio da carreira, ao efetuarem sugestões para melhoria das modalidades de formação formais, descreveram as características das mesmas, concretamente, como sendo formações mais curtas, mais práticas em que pudessem expor os problemas detetados e encontrarem estratégias para a sua potencial resolução.

Os docentes de todos os períodos profissionais demonstraram-nos usufruir das oportunidades de aprendizagem informais, verificando-se uma maior satisfação por parte dos docentes em início de carreira. Este resultado é convergente ao que Richter et al. (2011) demonstrou, no seu estudo. Consideramos que no momento de entrada na profissão há uma maior dependência de oportunidades de aprendizagem informais, até porque estes docentes estão mais centrados na prática e na experiência profissional para ultrapassarem as suas dificuldades. Neste seguimento, os estudos de Fryxell (2003), Mesquita (2005), Lousada (2006) demonstram que, de facto, a experiência profissional é particularmente importante para a apropriação e consolidação de competências dos docentes ao longo da carreira. Também Grangeat e Gray (2007) demonstram, no seu estudo, que nos primeiros anos há uma tendência para recorrer mais à observação e discussão informal com os colegas.

Queríamos salientar que, no estudo de Richter et al. (2011), foi registado um decréscimo, do recurso a oportunidades de aprendizagem informais ao longo dos três períodos profissionais (maior no início, diminuindo no meio, sendo notoriamente menor no fim). No nosso estudo, observamos que, de facto, há um maior recurso a este tipo de oportunidades de aprendizagem, no início da carreira, diminuindo no meio da carreira. No entanto, observámos que do meio para o fim da carreira, o recurso a estas oportunidades de aprendizagem se mantém. É de salientar que o estudo de Richter et al. (2011) demonstrou que os docentes no final da carreira aproveitavam outras preferências quanto ao tipo de oportunidades de aprendizagens informais, concretamente autodirigidas e de leitura.

Evidenciámos também que há uma maior valorização de oportunidades de aprendizagem informais, por parte dos docentes do final da carreira, reconhecendo-as como promotoras do DPD, sendo imediatamente seguidos pelos docentes do meio da carreira. Lembramos que foram os docentes do último período profissional, seguidos também pelos docentes do segundo período, os que mais valorizaram as oportunidades de aprendizagem formais no seu DPD. Consideramos que os docentes do último período profissional parecem deter uma maior consciencialização do enriquecimento profissional resultante de ambas as oportunidades de aprendizagem. Em resumo, ao longo da carreira há uma crescente valorização das oportunidades de aprendizagem (formais e informais) quanto à sua importância na promoção do DPD.

Observámos, igualmente, que os docentes posicionados no início e meio da carreira consideraram como facilitadora da ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais a empatia/afinidade

entre docentes. Segundo Grangeat e Gray (2007), nos primeiros anos, há uma tendência para os docentes recorrerem à observação e discussão informal com os colegas, no sentido de melhorarem a prática profissional. Assim sendo, e tal como nos demonstram os participantes do primeiro período profissional, estes estão mais dependentes da disponibilidade e empatia dos colegas mais experientes, pela necessidade que têm, neste período, da observação das suas práticas e da discussão. Segundo a Eurydice (2012), alguns países europeus implementaram medidas de apoio que visavam apoiar os docentes recém-chegados à profissão, sendo apoiados por docentes experientes. Na nossa perspetiva, estes docentes deveriam ser apoiados por um programa de indução na profissão, durante os primeiros anos de prática profissional, de forma a serem devidamente supervisionados e apoiados. Segundo Roldão et al. (2012), um programa de indução visa “preparar, apoiar e reter os professores através de estruturas que envolvem diversas pessoas . . . e múltiplos componentes” (p. 446). Desta forma, seriam oferecidas, a estes docentes, melhores condições nos seus primeiros anos de experiência docente.

Os dados indicaram que são os docentes situados no meio e no fim da carreira, aqueles que mais associam a experiência docente à melhoria da prática profissional. Também são os docentes do meio e final da carreira que, mais frequentemente, salientam a interação entre os dois tipos de oportunidades de aprendizagem. Relembramos que foram os docentes destes mesmos períodos que destacavam um maior contributo para o DPD.

Concluímos que os docentes de todos os períodos da carreira demonstram mais indícios de valorização das oportunidades de aprendizagem informais, do que das formais. Verifica-se, por outro lado, que, ao longo da carreira, há um aumento de valorização de ambos os tipos de oportunidades de aprendizagem, enquanto promotoras do DPD.

Os docentes do último período profissional enfatizaram a diminuição de partilha associada à criação dos “mega-agrupamentos”. Consideraram que, com um maior corpo docente, maior é a tendência para o aparecimento de pequenos grupos e, assim, menor a ligação entre todos.

Constatámos que os docentes situados no meio e final da carreira foram os mais críticos do sistema de avaliação atual. Criticaram a ausência de predisposição do avaliador para exercer este cargo e a ausência de competências do mesmo para o exercício. Além da falta de formação, os docentes lamentaram que estes não sejam nomeados com base em mérito profissional. Acrescentaram ainda que o modelo atual de avaliação (2012/2013), contribuiu para o afastamento entre docentes, levando à redução da partilha e reduzindo o espírito de entreajuda.

No que se refere à supervisão, os docentes em início e meio da carreira consideraram que esta poderia contribuir para o seu DPD, se fosse devidamente conduzida. Os docentes de todos os períodos idealizaram um modelo de supervisão, alguns destes por referência ao modelo que tiveram quando realizaram o estágio pedagógico, realçando o perfil dos docentes supervisores, salientando o acompanhamento regular, possibilitando-o conhecer os alunos, assim como as unidades de aprendizagem em desenvolvimento. Outros participantes referiram-se a experiências de supervisão

anteriores, fora dos moldes do que consideram ser a atual, realizada por docentes seniores, com conhecimentos e experiência profissional diversificada, manifestando que a empatia e a proximidade fomentam um ambiente de confiança e à-vontade. Os seus ideais de processo de supervisão aproximam-se da descrição estabelecida por Gonçalves (2009), enquanto processo humanista e desenvolvimentista, de natureza relacional em cujo supervisor, através de atitudes de ajuda, disponibilidade, encorajamento e empatia, promove o crescimento e aprendizagem profissional.

Os dados indicaram que os docentes ao se referirem a supervisão docente, a associavam exclusivamente aos momentos de aulas assistidas, incluídas no processo de avaliação. Desta forma, transmitiram-nos a ideia de que não reconhecem, na sua prática docente, outras situações que identificassem como supervisão.

Os docentes dos três períodos profissionais (principalmente no meio e fim), consideraram que a supervisão a que são sujeitos não contribui para a promoção do DPD. Referiram que estas aulas assistidas não visam ajudar os docentes a melhorar o seu desempenho e criticaram este modelo, em vários aspetos, nomeadamente na falta de continuidade da supervisão (contrariamente ao modelo de estágio pedagógico em que ocorre ao longo de um período de tempo alargado) e pelo condicionamento das suas atitudes no ambiente da sala de aula, pelo facto de estarem a ser avaliados. Referiram que as aulas assistidas por serem em número insuficiente (habitualmente duas) não retratavam o seu desempenho, nem permitiam que o supervisor conhecesse o processo de ensino-aprendizagem em observação, uma vez que não acompanhava em continuidade a unidade de trabalho em desenvolvimento). Neste sentido, consideramos que, contrariamente aos objetivos de uma supervisão, não se verifica a intenção de criar um “percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão 2008, p. 54).

O facto de não existir reconhecimento, por parte dos participantes, de outra situação de supervisão para além das aulas assistidas, significa, para nós, uma efetiva ausência de supervisão docente nos dois AE estudados. Se se entende a supervisão como um processo de natureza, essencialmente, relacional, que engloba atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento (Gonçalves, 2009), e se os docentes não reconhecem esta panóplia de elementos, em nenhum momento externo às aulas assistidas, podemos deduzir que não usufruem deste mecanismo.

Registámos ainda que os docentes situados no início e no meio da carreira apontam alguma subjetividade à supervisão (aulas assistidas), dada a ausência de formação especializada, por parte dos supervisores. Segundo Alarcão (2009), o supervisor deverá ser a “pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora” (p. 120). Segundo esta descrição, só um profissional devidamente formado, possuirá competências para criar estas condições. No entanto, a descrição elaborada pelos participantes demonstrou-nos que possuem dúvidas relativamente à formação dos supervisores atuais. Referiram, neste sentido, que seria importante os supervisionados conhecerem o percurso

profissional/currículo dos respectivos supervisores, como forma de estarem mais seguros da qualidade da sua supervisão.

Observámos que todos os períodos profissionais (maioritariamente no meio da carreira) consideraram que a instabilidade profissional dos docentes contratados prejudica o seu DPD. Referiram que estes são obrigados a um esforço constante de adaptação a um novo contexto, com necessidade de criar “uma nova relação” perante o “corte” com a prática profissional desenvolvida na escola anterior. Na nossa perspetiva, os docentes contratados poderiam, através da supervisão, ser poupados às dificuldades inerentes à chegada a uma nova escola, havendo assim possibilidade de os acompanhar e integrar na dinâmica do novo AE, reduzindo as dificuldades referidas.

Os participantes de todos os períodos referiram o levantamento das necessidades formativas dos docentes pelo AE, salientando, no entanto, que não há seguimento neste processo, dado que o AE não as promove. Os docentes situados no meio e fim da carreira consideraram os centros de formação ineficazes, por não corresponderem às necessidades dos AE. Tal como Estrela e Estrela (2006) salientavam há dez anos, existe um “grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real” (pp. 78-79). Desta forma, de nada valerá estabelecer que os AE devam efetuar o levantamento de necessidades se não lhes forem oferecidas as formações contínuas necessárias para as ultrapassarem.

Os docentes realçaram também que o recurso a um processo de supervisão poderia contribuir para colmatar mais facilmente as necessidades de cada AE e/ou escola. O diagnóstico das áreas deficitárias identificadas conduziria a formações formais, procedendo-se à monitorização das alterações da prática docente. Segundo Bound (2011), o planeamento e implementação do DPD deverá ser um processo que contempla a dimensão organizacional. Num modelo de escola colaborativa, seria valorizada a participação na resolução dos problemas da escola “num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais” (Hargreaves, 1998, p. 209). Esta visão de escola visaria alcançar uma melhoria da aprendizagem dos alunos, sendo para isso necessário, primeiramente, um investimento no seu corpo docente.

Os docentes referiram que os centros de formação alegam não ter meios financeiros para contratar formadores, assim como a inexistência de formações de acordo com as temáticas pretendidas. Segundo Snoek (2007), as prioridades de formação devem ser estabelecidas pela escola, de acordo com as necessidades diagnosticadas no grupo de professores. Se se constata a impossibilidade de obter resposta face às necessidades diagnosticadas, deverá haver por parte do MEC a tentativa de superar esta dificuldade. Tanto através de maior financiamento, assim como de estratégias de forma a angariar formadores para áreas mais específicas, eventualmente através do estabelecimento de protocolos com universidades e, assim, angariar docentes (universitários) habilitados para as áreas mais específicas.

5.1.2. Percepções de acordo com os níveis de ensino em que lecionam

Constatámos que os docentes de todos os níveis de ensino referiram o recurso a oportunidades de aprendizagem formais, havendo a destacar o grupo do ensino secundário que manifestou uma menor satisfação e recurso face a estas oportunidades de aprendizagem. Apresentamos duas hipóteses que podem contribuir para a interpretação deste resultado: primeiro, o menor recurso a estas oportunidades de aprendizagem deve-se a uma eventual limitação na oferta (associado à maior diversidade de áreas disciplinares neste nível de ensino). Numa segunda hipótese, relacionamos o menor recurso a estas oportunidades de aprendizagem a um sentimento de menor necessidade de atualização pedagógica, face a alunos mais motivados e autónomos, advindo também daí uma menor satisfação, já que não dependem tanto destas oportunidades de aprendizagem, comparativamente aos outros níveis de ensino. No seguimento da segunda hipótese, salientamos que o ensino secundário tornou-se obrigatório apenas em 2009, através do Decreto-Lei n.º 85/09 de 27 de agosto. Durante muitos anos, o ensino secundário constituiu um nível de ensino em grande parte frequentado por alunos com a intenção de prosseguir para o ensino universitário. Esse facto poderá justificar uma maior motivação e investimento no estudo.

Por outro lado, constatámos que alguns docentes não se importam de pagar formações formais, desde que sejam dos seus interesses, independentemente de serem direcionadas à sua área disciplinar (grupo do pré-escolar e 2º ciclo). Este dado reforça uma consideração anteriormente, por nós, estabelecida, em que o critério de escolha da formação contínua é, muitas vezes, a gratuidade. Assim sendo, para efeitos de obterem créditos, realizam uma formação contínua qualquer, desde que seja gratuita. Caso surja uma que lhes interesse verdadeiramente, pagam-na, mesmo que não sirva para progressão. A este nível, Campos (2002) salienta que a procura de formação pode, por vezes, estar relacionada com a exigência da obtenção de créditos, em vez da procura da melhoria do desempenho. Neste sentido, consideramos que, havendo o desfasamento nas intenções de quem procura a formação, não há o benefício devido, na sua realização. Na nossa perspetiva, o envolvimento do AE, neste processo, poderia contribuir para inverter esta situação. O AE definiria as prioridades de formação, de acordo com as necessidades diagnosticadas no seu seio, e garantiria a oferta dessas formações, em vez destas ficarem dependentes da iniciativa e capacidade financeira de cada docente.

Observámos que os docentes do grupo de pré-escolar e do 1º ciclo valorizaram as modalidades de formação dos “sábados temáticos”. O destaque da satisfação do grupo de pré-escolar com as oportunidades de aprendizagem formais deveu-se a esta modalidade de formação, particularmente utilizada nas formações formais deste nível escolar (promovida por associações profissionais como a Associação de Profissionais Educadores de Infância e pela Associação Movimento da Escola Moderna). No grupo do 1º ciclo a valorização desta modalidade resultou principalmente da

intervenção de uma docente de educação especial, referindo a Associação Nacional de Docentes de Educação Especial como promotora destes oportunidades de aprendizagem.

Perante os dados obtidos, constatamos que a modalidade de formação “sábados temáticos” é particularmente utilizada por algumas associações de docentes. Tal como os participantes referem, torna-se possível beneficiar de vários “sábados” de formação formal, através de sessões onde são abordadas diversas temáticas, dentro de um determinado nível/área de ensino (pré-escolar, educação especial) com diversos especialistas. Constatámos que os centros de formação contínua, sendo mais generalistas, têm maior dificuldade em satisfazer as necessidades dos docentes de todos os níveis e áreas de ensino, assim como garantirem opções de formação contínua, ao longo do ano letivo, para cada uma das áreas existentes. Neste sentido consideramos que as associações de docentes têm um papel fundamental na resposta às necessidades dos docentes, devendo desenvolver um trabalho em articulação com centros de formação contínua.

Ao nível das oportunidades de aprendizagem informais, o grupo do ensino secundário destacou-se por ser o grupo que menos se referiu à ocorrência destas. Foi ainda este grupo, aquele que menos demonstrou a sua satisfação, perante este tipo de oportunidades de aprendizagem (equivalente à postura que tiveram ao nível das oportunidades de aprendizagem formais). Destacamos que o grupo de ensino secundário, seguido do grupo do 3º ciclo, foi o que menos valorizou as oportunidades de aprendizagem informais, quanto ao contributo para o DPD. Este resultado aponta para que, neste nível de ensino, exista uma maior desvalorização das aprendizagens, desenvolvidas na prática do dia-a-dia, através da experiência, reflexão, partilha e discussão com colegas. Esta atitude pode estar associada a formações de base (iniciais) mais diversificadas, encontrando-se, habitualmente, formações iniciais de arquitetura, *design*, engenharia, entre outras, o que, em parte, pode influenciar a interação entre docentes. Pode, eventualmente, haver uma menor interação entre estes docentes, comparativamente ao que se observou noutros níveis de ensino, como é o caso do pré-escolar, dos 1º e 2º ciclos. Estes últimos cursos de base, em Ciências da Educação, apresentam entre si traços comuns em termos pedagógicos e didáticos, o que nos parece poder favorecer a adoção de uma cultura de maior partilha, articulação, proximidade e entreajuda entre docentes.

Um outro resultado a destacar, ocorreu no grupo do 1º ciclo, evidenciando uma maior dificuldade em beneficiar de oportunidades de aprendizagem informais, que associaram a uma diminuição da mobilidade de docentes. Aqueles que o referiram, na sua maioria docentes de quadro de AE, indicaram que a mobilidade de docentes contratados constituía uma renovação de energias, introdução de ideias novas, provenientes da formação académica mais recente.

Observámos que os docentes de todos os níveis de ensino manifestaram sua concordância com a avaliação docente, mas todos eles se manifestaram, contra o modelo em vigor. Consideraram que a avaliação é útil, reconhecendo que o MEC, à semelhança da entidade patronal de uma empresa, tem o direito de avaliar os seus funcionários. Reconheceram ainda que os docentes devem ser avaliados, independentemente dos anos de experiência. As suas perceções enquadram-se na perspetiva de

Fernandes (2008) que salienta que um modelo avaliativo com base no desempenho docente cria oportunidades de desenvolvimento profissional e “contribui significativamente para melhorar a vida pedagógica das escolas e a qualidade de serviço que prestam à sociedade” (p. 29).

Todos os grupos criticaram o modelo de avaliação em vigor, por não retratar o desempenho docente e por contribuir para um mal-estar nas escolas, desfavorável ao DPD e agravado pelo sistema de quotas em vigor, que consideram injusto. Introduzido pelo Decreto Regulamentar n.º 2/10, de 23 de junho, revogado pelo atual Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 fevereiro, o processo de avaliação docente referia “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas”. No entanto, tais incentivos não foram reconhecidos por nenhum dos docentes participantes no estudo, sendo em vez disso, apontado como ineficaz.

Quanto à supervisão docente, todos os grupos consideraram que pode contribuir para o DPD. Na sua generalidade, consideraram que o modelo de supervisão de estágio pedagógico seria o mais eficaz, baseando-se nas suas perceções enquanto estagiários apontando para o perfil destes supervisores. Associam-no a alguém que cria condições para que os professores pensem de uma forma colaborativa, crítica e indagadora (Alarcão, 2009).

Os dados indicaram, ainda, que os docentes de todos os níveis de ensino associam, unicamente, a supervisão à aula assistida, aspeto que nos parece interessante, uma vez que, desta forma, nos demonstram não reconhecerem na sua vida profissional mais nenhuma situação de supervisão. O facto de não associarem a supervisão docente a outros momentos ou contextos da profissão. Para além das aulas assistidas, associadas à avaliação, pode ser demonstrativo de que de facto não existem. A supervisão docente deverá ser reconhecida pela sua natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, estando assente na discussão permanente do processo e seus resultados, constituindo, assim, o alicerce para a construção do conhecimento profissional (Alarcão & Roldão, 2008). A sua natureza é essencialmente relacional, através de atitudes de ajuda, disponibilidade, autenticidade, encorajamento e empatia dos supervisores (Gonçalves, 2009). Se os docentes não reconhecem a supervisão os diversos contextos de profissão docente, estará em causa não só o desenvolvimento profissional dos docentes, assim como o desenvolvimento organizacional do AE.

Os participantes salientaram que a qualidade de supervisão em vigor é subjetiva, dependendo da intencionalidade dos supervisores. Sobre esta perspetiva e como idealiza Moreira (2004), a supervisão pedagógica é um instrumento de transformação de sujeitos e das suas práticas nos contextos imediatos da ação pedagógica. Se a supervisão atual for reduzida a duas aulas assistidas, e realizada nos moldes que são descritos, nunca podem certamente garantir a transformação dos docentes, tal como reconhecem os participantes quando indicaram que não há qualquer benefício das mesmas, para o seu desenvolvimento profissional.

Apesar de referirem, em todos os níveis de ensino, que o AE procede, habitualmente, ao levantamento das suas necessidades de formação, consideram não haver, regularmente, a promoção

das mesmas. Quanto à referência da promoção destas oportunidades de aprendizagem há uma maior incidência no grupo do 3º ciclo e menor no grupo do pré-escolar. Estas formações, apesar de referidas pelos docentes como ações promovidas pelo AE, demonstraram-nos que, na grande maioria, são resultantes da própria organização dos docentes, a partir da aprovação e apoio do AE. Esta dinâmica foi particularmente referida pelos docentes do 3º ciclo, daí considerarem o AE como promotor destas oportunidades de aprendizagem. Estes docentes descrevem esta dinâmica referindo-se a uma realidade anterior de escola, antes de se ter agrupado. Snoek (2007) refere que, durante muito tempo, houve um certo afastamento entre necessidades de formação dos docentes e a escola verificando-se, na última década, que as escolas têm vindo a envolver-se, cada vez mais, no processo de aprendizagem dos seus docentes, impulsionadas pela sua crescente autonomia. De referir que esta autonomia não é, frequentemente, utilizada plenamente por ausência de capacidade dos AE para proporcionarem formação aos seus docentes, sendo esta autonomia limitada, muitas vezes, à iniciativa do seu grupo de docentes em organizarem eles mesmos essas formações.

Os docentes do pré-escolar (particularmente docentes do AE B) referiram sentir que o seu nível de ensino não é tão valorizado como os restantes níveis. Referiram que esta atitude parte de professores de 1º ciclo e da direção do próprio AE, mas que ocorre, de forma geral, em todos os AE. Referem que se reflete na ausência de resposta dos AE, face às suas necessidades, e comparativamente aos outros níveis de escolaridade do AE. Como estratégias para contrariar esta atitude, estes docentes reconhecem que a realização de reuniões em comum com o 1º ciclo seria uma forma de contribuir para uma maior valorização do seu nível de ensino.

Observámos, no entanto, o destaque do grupo do pré-escolar quanto à ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais e, principalmente, quanto à sua satisfação particular com os momentos de reflexão em grupo. Foram os docentes do AE B, que referiram estes momentos de reflexão, conforme indicaram, por orientação do órgão de gestão do seu AE, como estratégia de resolução de alguns problemas detetados neste nível de escolaridade. Em contraste, os docentes deste nível de ensino, mas pertencentes ao AE A, manifestaram-se insatisfeitos com a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais proporcionadas pelo seu AE. Consideramos, então, que a proposta de momentos de reflexão contribuiu para uma perceção mais positiva das oportunidades de aprendizagem informais, pelo menos por parte dos docentes deste nível de escolaridade. Neste seguimento, concluímos que os AE devem incentivar os seus docentes à reflexão na sua prática pedagógica, promovendo a consciencialização e o trabalho cooperativo, num “contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2000, p. 233). Destacámos, ainda, nestes momentos de reflexão, o receio de exposição, em momentos de partilha, por parte do grupo, por eventual risco de penalização no processo de avaliação docente.

Numa perspetiva oposta, observámos que, no grupo do 1º ciclo, foi sentida a inexistência de apoio do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem informais. Retrataram, principalmente, situações em que sentiram ausência de apoio em termos de esclarecimento e orientações necessárias à sua prática. Quanto a estes últimos resultados, temos que considerar que esta diferença de postura do

órgão de gestão do AE se deve ao facto dos docentes do pré-escolar que pertencerem ao AE B, estando aqui então em evidência atitudes distintas que variam segundo cada AE, face à promoção de oportunidades de aprendizagem informais.

Um outro dado que sobressaiu do nosso estudo, referente aos docentes de 1º ciclo, foi que se, por um lado, consideravam que os docentes contratados eram prejudicados por serem forçados a uma mobilidade constante, por outro lado, consideraram que, no caso dos docentes de quadro, que estão, vários anos, na mesma escola também não é a melhor situação, para beneficiarem de oportunidades de aprendizagem informais. Salientaram que muitos anos a contactar com os mesmos colegas, limita aquilo que podem aprender entre si, daí referirem que o “sangue novo” é fundamental para a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais.

5.2. Síntese final

Registámos uma maior satisfação por parte dos docentes em início de carreira com a ocorrência de oportunidades de aprendizagem informais, resultado que associamos a uma maior dependência de situações de experiência, questionamento de colegas, reflexão sobre estratégias implementadas, entre outras situações, num período marcado pela “sobrevivência e descoberta”, procurando ultrapassar dificuldades associadas ao início da prática docente. No entanto, apesar destes docentes se mostrarem particularmente satisfeitos com estas oportunidades de aprendizagem, não observámos que estas ocorressem mais frequentemente, neste período. Os dados demonstraram o recurso às oportunidades de aprendizagem informais, ao longo da carreira, em número aproximado, colocando-se a hipótese de que possam recorrer a tipos de aprendizagens informais diferenciadas, de acordo como o seu período profissional. Como refere Grangeat e Gray (2007), os docentes, no início da carreira docente, demonstram uma tendência para recorrer mais à observação e discussão com os colegas, no sentido de melhorarem a prática docente, em contraponto com os docentes mais experientes, que tendem a recorrer a reuniões para desenvolverem a sua aprendizagem profissional. Richter et al. (2011) destacam ainda que, os docentes do final da carreira, entre os vários tipos de oportunidades de aprendizagens informais, preferem a leitura. Estes autores associam este resultado a uma preferência dos docentes em final de carreira por uma aprendizagem autodirigida.

De acordo com os dados apresentados anteriormente, salientamos que são os docentes situados no meio e fim da carreira, aqueles que mais valorizam as oportunidades de aprendizagem informais, enquanto enriquecedoras do processo de DPD. Associamos a esta maior valorização por parte dos docentes mais velhos, uma maior consciencialização dos benefícios profissionais, visto que têm beneficiado delas, há mais tempo, e têm-nas interiorizadas como parte integrante do “processo contínuo de melhoria das práticas docentes” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 226).

Retomando os dados referentes à maior satisfação dos docentes em início de carreira, perante a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais, salientamos que, em Portugal, não ocorrem programas de indução, na entrada na profissão. Caso se verificassem, poderiam, mais eficazmente, ocorrer oportunidades de aprendizagem informais devidamente enquadradas num sistema de supervisão, que promoveria o apoio do docente na sua entrada na carreira. Através deste processo de indução na profissão, que consideramos fundamental, seria criada uma estrutura colaborativa onde estariam envolvidos vários intervenientes, havendo, com isto, resposta a diversas dificuldades sentidas, concretamente: a falta de articulação entre teoria e prática, falta de preparação didática, ausência de estratégias para intervir com os encarregados de educação, dificuldades associadas a turmas excessivamente heterogéneas, alunos indisciplinados e desmotivados, etc. Como realça Roldão et al. (2012), de forma a preparar e apoiar os docentes, os programas de indução podem incluir “estruturas que envolvem diversas pessoas (tutores, especialistas de universidades e centros de formação, colegas da escola) e múltiplos componentes (nomeadamente: participação em oficinas e grupos de reflexão; observação e discussão de aulas; observação e discussão de videogramas; construção de portfólios reflexivos)” (p. 446). A Comissão das Comunidades Europeias (2007), sugere que a formação académica e o desenvolvimento profissional poderiam decorrer de um processo global, contínuo, com acesso, por parte de todos os docentes, a um programa de indução ao longo dos três primeiros anos, com orientação estruturada e com tutoria, e com debates regulares sobre as necessidades de formação e desenvolvimento, no contexto da sua escola.

No que se refere às oportunidades de aprendizagem formais, detetámos, também, que são os docentes do final da carreira, aqueles que mais as valorizam, quanto ao DPD. Tal como referimos em relação às oportunidades de aprendizagem informais, acreditamos que esta constatação se deve à maior consciencialização dos docentes com mais experiência, da utilidade destas oportunidades de aprendizagem formais enquanto benéficas, na resolução das dificuldades que vão ocorrendo ao longo da carreira. Como salienta Ereut et al. (2000), as oportunidades de aprendizagem formais são indispensáveis para que os docentes melhorem a qualidade do trabalho, aumentem o âmbito de ação ou para assumirem novas funções.

Se, por um lado, considerarmos a hipótese dos docentes em início de carreira terem uma maior necessidade de experiência, do que propriamente de oportunidades de aprendizagem formais, já que se formaram recentemente, o mesmo não acontece com os mais velhos, estando, na nossa perspetiva, mais dependentes de reciclagem/atualização, mas também de desenvolvimento de novas competências, direcionadas a novas funções assumidas, nomeadamente, coordenação, avaliação, etc., (cargos, habitualmente, atribuídos a docentes no meio e final da carreira). A este respeito, a OCDE (2005) reforça que todos os países da comunidade europeia relatam dificuldades no domínio da atualização das competências dos docentes. Neste âmbito, também salientamos a necessidade de um processo de supervisão que acompanhe os docentes, ao longo de toda a vida profissional, para superar a dificuldade de atualização descrita.

Um outro dado que obtivemos resultou da necessidade de incluir nos docentes participantes, três elementos oriundos de outro AE. Com esta medida comprovámos diferenças de posturas entre os órgãos de gestão de cada AE. Neste seguimento, os docentes do AE B (apenas representados por três docentes do pré-escolar), demonstraram que o AE os apoiava, promovendo oportunidades de aprendizagem informais (onde se destacam os momentos de reflexão). Já no que se referia às oportunidades de aprendizagem formais, os participantes indicaram que este AE tinha uma intervenção limitada, referindo uma insuficiente promoção destas oportunidades de aprendizagem (especificamente para o seu nível de escolaridade), mencionando ainda que o órgão de gestão, de forma geral, desvalorizava o nível de escolaridade do pré-escolar face aos outros (particularizado ao 1º ciclo). Contrastando com o AE B, os docentes do AE A revelaram a falta de capacidade deste em apoiar-los ao nível de oportunidades de aprendizagem informais, salientando, no entanto, que sempre que solicitado apoiava os seus docentes na dinamização de oportunidades de aprendizagem formais (habitualmente resultantes da iniciativa dos docentes). Como salienta Hargreaves (1998), deve-se defender uma escola empenhada e envolvida no desenvolvimento profissional dos seus docentes, apoiando-os através de oportunidades de aprendizagem formais e informais. O planeamento e implementação de um desenvolvimento profissional de docentes deverá ser um processo que contempla a dimensão organizacional (Bound, 2011). Existe a necessidade de um planeamento em contexto, sendo necessário que o AE identifique as necessidades de aprendizagem dos seus docentes.

Apesar dos participantes nos terem indicado carências na promoção de oportunidades de aprendizagem, em ambos os AE constatou-se, ainda assim, a frequência daquelas que eram promovidas. Apontamos comportamentos distintos entre cada AE: um mais direcionado ao apoio dos seus docentes com oportunidades de aprendizagem formais (o AE A) e outro como promotor de oportunidades de aprendizagens informais (o AE B). Nenhum deles promoveu simultaneamente, e de forma equilibrada, ambos os tipos de oportunidades de aprendizagem. A conceção de um futuro programa de DPD, devidamente suportado, seria benéfico para os docentes. Como salienta Marcelo (2009) estes programas visam beneficiar as práticas docentes em sala de aula, resultando numa melhoria da aprendizagem dos alunos. Registámos ainda ao nível da ação dos dois AE em estudo, a total ausência de critérios no apoio dos docentes de acordo com o seu período da carreira. Perante estes resultados, consideramos, mais uma vez, que a estruturação de programas de DPD em cada AE poderia facilitar este desenvolvimento através de medidas enquadradas com as mudanças que vão ocorrendo ao longo da carreira para que pudesse recolher maiores benefícios da sua intervenção face às características e necessidades de cada período. Flores et al. (2009) salientam que “os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores devem refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos em que trabalham, etc.” (p. 8).

Um outro resultado da nossa investigação a destacar prende-se com os docentes do ensino secundário, uma vez que, neste nível de escolaridade, ocorreu o indício de uma menor valorização das oportunidades de aprendizagem informais, enquanto promotoras do DPD. Consideramos que se

ao nível do ensino secundário se constata uma atitude distinta perante as oportunidades de aprendizagem informais, haverá certamente efeitos no desenvolvimento profissional dos respetivos docentes, sob o nosso ponto de vista, menores benefícios. Neste contexto, parece-nos que a implementação de um programa de DPD neste nível de ensino seria favorável à mudança das perspetivas atuais destes docentes. A implementação de um programa de DPD que promovesse o contacto dos docentes com diversos tipos de oportunidades de aprendizagem informais, que lhes permitisse reconhecer benefícios para a sua prática docente, contribuiria para a valorização destas oportunidades de aprendizagem.

Em relação à intervenção dos centros de formação, os docentes revelaram um grande descontentamento ao afirmarem a sua ineficácia pela ausência de resposta face às áreas de carência detetadas pelos AE. Salientaram que os centros de formação estão condicionados a limitações de financiamento para a contratação de formadores, não tendo capacidade de obterem formadores para todas as áreas, acabando por oferecer um programa de formação limitado. Como refere Campos (2002) a oferta dos centros de formação “deve tomar como pontos de partida e de chegada o desempenho na escola” (p. 99). No entanto, os docentes participantes salientam outros fatores que se sobrepõem a esta lógica, havendo um “grande desfasamento entre as intenções e as realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização no real” (Estrela & Estrela, 2006, p. 78-79). Os normativos salientam que as escolas devem fazer o levantamento prévio das necessidades dos seus docentes, definindo, deste modo, o plano dos centros de formação, cujas ofertas pudessem garantir a resolução dos problemas específicos diagnosticados (Campos, 2002). Em vez disso, as necessidades diagnosticadas caem no vazio se o centro de formação não reunir condições para promover estas formações, conforme salientam os docentes participantes.

Verifica-se, ainda, que as próprias formações, mesmo que sejam realizadas em áreas em que os docentes referem ter dificuldades, não são, na maior parte das vezes, eficazes. Segundo os docentes participantes, nelas não ocorre a resolução dos seus problemas, alegadamente porque têm um formato de formação rígido, não possibilitando a exposição nem resolução dos problemas de cada formando, como refere Campos (2002), quem oferece formação nem sempre está muito preocupado em se adequar aos problemas de quem a procura. Assim sendo, alguns docentes passam a recorrer à formação contínua unicamente se tiverem necessidade de obterem créditos para efeitos de avaliação e progressão, sendo que “não é tanto a motivação pessoal mas é uma exigência profissional da instituição ou até do próprio sistema” (Campos, 2002, p. 102) que os empele a este procedimento.

Outra barreira à realização de formação formal é o custo das formações contínuas (Kolnik, 2010). Este aspeto foi fortemente criticado pelos docentes. Perante a ausência de formação financiada, são pressionados a pagar outra, não financiada, devido a correlação com a progressão profissional. Esta perspetiva é discrepante com o que se pode observar no setor privado, uma vez que as empresas privadas oferecem formação gratuita aos seus empregados, em grande parte, dentro do horário de

trabalho. Os docentes salientam que o MEC deveria garantir ações de formação gratuitas, já que são benéficas para o desempenho dos seus docentes, e ainda realizadas dentro do próprio AE.

Ainda ao nível das oportunidades de aprendizagem formais, constatou-se a satisfação geral com as dinâmicas da modalidade de “sábados temáticos”. Esta modalidade foi apontada como favorável por ser realizada fora dos dias úteis (facilitadora por questões de âmbito profissional e familiar) bem como por serem formações mais curtas, já que, em cada manhã de sábado, se aborda um tema. Foi ainda referida como vantagem, a possibilidade de terem contacto com especialistas na área e por haver espaço para apresentarem os seus problemas e poderem beneficiar da opinião de formadores especialistas no tema abordado.

Os participantes, apesar de não se terem manifestado contra a avaliação docente, foram muito críticos face ao modelo em vigor. Os docentes referiram que em nada contribui para o DPD, antes pelo contrário. Na perspetiva dos docentes participantes, a avaliação docente não é tida como promotora de desenvolvimento profissional. O Decreto-Lei n.º 41/12, de 21 fevereiro, sobre a alteração da carreira docente e o novo regime de avaliação de desempenho docente, atualmente em vigor, tem subjacente a intenção de “incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores”. No que se refere à perceção dos participantes, constitui um modelo ausente de qualquer benefício formativo, revelando ser, um processo pouco eficaz de classificação do desempenho, já que deixa de ser natural dentro do formato atual de um acompanhamento reduzido a duas aulas (ausente de características de supervisão), obrigando os docentes sujeitos a estas aulas assistidas a criar ambientes fictícios, com o único objetivo de “convencer” os avaliadores/classificadores de que prestam um bom desempenho.

Como foi apresentado na contextualização teórica, o objetivo dos programas de desenvolvimento profissional visa alterações das práticas docentes (Marcelo, 2009). De acordo com os diversos modelos de DPD, apresentados no ponto 2.2.1. (pag. 27), concretamente os programas de DPD, descritos por Sachs (2009): *re-instrumentação*, *remodelação*, *revitalização*, *re-imaginação*, e de acordo com as recomendações efetuadas pelos participantes da nossa investigação, relativamente ao que consideram fundamental para um modelo de DPD, concluímos que estas se enquadram no modelo *re-imaginação*, modelo que procura oferecer uma maior autonomia aos docentes, que os implica diretamente na sua aprendizagem, constituindo um modelo menos burocrático e tecnicista. Segundo os participantes, seriam eles próprios a identificar as suas necessidades, individualmente e coletivamente, com a definição dos seus objetivos, mobilizando-se através de experimentação de práticas, discussão e reflexão com colegas e outros facilitadores, onde se incluem os supervisores que, acima de tudo, visam o desenvolvimento dos seus supervisionados e não apenas avaliar/classificar os seus desempenhos profissionais.

Sendo as características do modelo *re-imaginação* as mais adequadas na promoção do DPD, (Sachs, 2009) e que se enquadram nas necessidades referidas pelos docentes, salientamos o dilema

proferido por Sachs (2009): se por um lado é notória a preferência pelo modelo *re-imaginar*, porque é que “a experiência da prática é muito mais voltada para uma forma tecnocrática e instrumental” no DPD? Uma das hipóteses de resposta de Sachs (2009, p. 103) é de que “a educação é política e uma educação docente regulada, competente e submissa é provavelmente do interesse dos governos e das burocracias”. De acordo com esta hipótese, torna-se mais prático aos governos a existência de docentes passivos, sem participação na ação da mudança educativa, executando as orientações estabelecidas superiormente sem as questionar ou opor. Esta perspectiva do docente enquanto executante de orientações superiores aproxima-se mais aos modelos descritos por Sachs (2009) de *re-instrumentação* ou modelo de remodelação. Sob a perspectiva do modelo *re-instrumentação*, a atividade docente é predominantemente técnica, com docentes não reflexivos e que se limitam a cumprir as decisões da tutela. No modelo de remodelação, a Administração Central procura modificar as práticas existentes para garantir que os docentes se submetam às mudanças dos governos, constituindo consumidores passivos às mudanças impostas. É nesta lógica que enquadrámos o processo de avaliação de desempenho que, para além de não contribuir para o DPD, constitui um instrumento de poder e controlo da tutela sob os docentes, em concreto, do seu desempenho profissional.

Regressando às perceções dos docentes face à avaliação atual, estes salientaram que o modelo de avaliação em vigor favorece comportamentos indevidos, por parte de alguns avaliadores, como a parcialidade associada à simpatia/proximidade com alguns docentes avaliados. Os docentes apontaram ainda a ausência de formação científica específica para o cargo de avaliador, realçando que alguns destes são forçados a aceitar o cargo. Sugeriram que a sua seleção deveria contemplar a experiência e mérito profissional, formação científica, assim como motivação para o cargo.

Perante as críticas efetuadas, consideramos que o MEC poderia promover uma seleção mais criteriosa dos avaliadores, e, mais do que isso, enquadrar o processo de avaliação num modelo de DPD, devidamente dotado de recursos através de uma estrutura de supervisão. Consideramos que, no processo de supervisão, seria fundamental dotar os supervisores de competências para o efeito, através de formação específica, mas que também deveriam ser nomeados com base em critérios de mérito profissional, não só dependentes de experiência ou posicionamento na carreira. Somos da opinião de que, neste processo, poderiam existir vários níveis de supervisão, desde a supervisão mútua entre pares, até à supervisão organizacional, alargada a todo o AE. Como salientam Alarcão e Roldão (2008), o supervisor deverá possuir uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva, estando assente na discussão permanente do processo e seus resultados, constituindo assim o alicerce para a construção do conhecimento profissional.

Advindo do dado anterior, foi notado também que, de forma geral, os participantes nunca descreveram nem identificaram situações de supervisão nos seus AE, retratando sempre a supervisão como as aulas assistidas a que são sujeitos para efeito de avaliação. Este dado é bastante revelador, dado que ao não identificarem a supervisão na sua escola, podemos deduzir que não existe, ou se existe, não contempla os seus docentes, já que esses não a reconhecem. Como já

referimos anteriormente, no ponto 2.2.2.1. (pag.34), um sistema de supervisão promove o DPD e o desenvolvimento organizacional, uma vez que “é um processo que é, simultaneamente, avaliativo do funcionamento de escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas” (Alarcão, 2009, pp. 121-122). Assim sendo, se, efetivamente, a escola não faz uso de supervisão não beneficiará, certamente, os docentes nem irá usufruir da melhoria da resposta educativa.

Em conclusão, julgámos que os dados obtidos com a nossa investigação, além de contribuírem para evidenciar as perceções dos docentes sobre o DPD, podem contribuir para a melhoria futura deste processo, através da estruturação de programas de desenvolvimento profissional, desenvolvidos pelos AE, contemplando as necessidades dos seus docentes e as especificidades de cada período profissional.

5.3. Recomendações decorrentes da Investigação

5.3.1. Recomendações para um desenvolvimento profissional docente mais eficaz

De acordo com os resultados obtidos no nosso estudo, identificámos vários dados, que nos possibilitam estabelecer um conjunto de recomendações para a promoção do DPD, respetivamente:

- Estimular os AE para a implementação de programas de DPD;
- Dotar os AE de recursos para a criação de projetos e implementação de programas de DPD. As universidades podem, neste caso, prestar o seu apoio ao nível do projeto, assim como no acompanhamento do programa;
- Solicitar às universidades apoios para a realização de investigação-ação na área do DPD no contexto dos AE (articulação entre investigadores universitários e docentes do AE);
- Estabelecer uma dinâmica de maior supervisão dos docentes situados no período de início da carreira (seis primeiros anos), assim como de docentes contratados que estejam no AE e/ou escola pela primeira vez, neste último caso, de forma a facilitar a sua integração na dinâmica do AE;
- Criar um grupo de supervisores que intervenham no programa de DPD. Estes docentes deveriam ser selecionados com base em critérios que incluam: motivação para o cargo, tempo de serviço, mérito profissional comprovado e formação especializada;
- Nomeação, por cada AE, de um docente para o cargo de gestor de oportunidades de aprendizagens formais. Teria a função de garantir a resposta às necessidades diagnosticadas pelo programa de DPD, recorrendo a centros de formação de professores, bem como a

associações profissionais, entre outras instituições. Teria também a função de organizar seminários ou jornadas pedagógicas para docentes dos AE, contemplando situações de “escola aberta” para outros docentes, encarregados de educação, entre outros. Além do exposto, ainda deveria garantir a organização de modalidades como grupos de discussão, encontros do tipo “*Journal Club*” (onde seria promovida a partilha de literatura profissional, materiais didáticos, etc.) e ainda encontros lúdicos entre docentes a fim de promover o espírito de equipa;

- Estabelecer a ligação entre outros AE, através de visitas mútuas e regulares, de forma a fomentar o conhecimento de outras realidades, ideias, projetos, etc. Esta ligação visaria beneficiar os AE graças ao conhecimento de outras experiências.

5.3.2. Recomendações para investigações futuras

Através dos resultados obtidos na nossa investigação, detetámos variados dados que, na nossa perspetiva, poderiam conduzir a futuras investigações. Iremos, seguidamente, apresentar cada uma destas propostas de investigação, demonstrando, seguidamente, a pertinência de cada uma:

a) Perceções dos docentes de ensino secundário quanto ao recurso e benefício das oportunidades de aprendizagem (formais e informais) para o seu DPD.

O nosso estudo demonstrou que ao nível do ensino secundário se evidencia uma postura distinta face ao recurso às oportunidades de aprendizagem formais e informais. Perante este resultado, e reconhecendo a influência que as oportunidades de aprendizagem têm no DPD, parece-nos importante constatar o motivo desta diferença de postura, assim como eventuais efeitos no desenvolvimento profissional dos docentes deste nível de escolaridade face aos restantes níveis.

b) Perceções da desvalorização dos docentes do pré-escolar pela gestão do seu AE, por colegas de outros níveis de escolaridade e por encarregados de educação dos seus alunos.

Os docentes do pré-escolar referiram que, ao nível do órgão de gestão do AE, havia uma menor preocupação em atender às suas necessidades (evidenciadas, principalmente, ao nível das oportunidades de aprendizagem formais), comparativamente aos outros níveis de escolaridade. Partindo desta perceção, seria interessante aprofundar se existe de facto a distinção entre as condições promovidas para atender às necessidades dos docentes do pré-escolar, por parte dos órgãos de gestão dos AE.

c) A influência da gestão do AE na promoção do DPD.

Conforme demonstrámos, entre os dois AE participantes no estudo evidenciaram-se diferenças significativas ao nível da promoção de oportunidades de aprendizagem (formais e informais). Perante esta evidência e a demonstrada influência do órgão de gestão do AE na promoção destas oportunidades de aprendizagem, seria interessante aprofundar a participação dos mesmos no processo de desenvolvimento profissional dos seus docentes.

d) Perceções sobre as diversas modalidades de formação contínua e os seus contributos como oportunidade de aprendizagem formal.

Os dados permitiram demonstrar que, ao nível das ações de formação formais, existem diversos aspetos que fazem com que não contribuam devidamente para o desenvolvimento profissional. As críticas principais acerca deste tipo de formação, são: não contribuírem para ultrapassarem as dificuldades; não promoverem a partilha nem a reflexão entre formandos; a existência de formadores sem competências reconhecidas para o efeito e ainda a escassez da oferta temática. De acordo com certas perceções enfatizadas pela nossa investigação, tais como a preferência dos docentes pelas modalidades de formação intituladas por “sábados temáticos”, julgámos que seria importante alargar a investigação ao tipo de modalidades de formação contínuas existentes, concretamente aos seus benefícios para o DPD.

e) O uso da supervisão pelas AE, como modalidade promotora de DPD e desenvolvimento organizacional.

Os resultados da nossa investigação demonstraram a quase ausência de referência ao uso de supervisão pelos AE em estudo. Os docentes identificam a supervisão limitada a dois momentos da sua prática profissional: a supervisão pedagógica que tiveram durante a sua formação inicial, correspondente ao momento de realização do estágio pedagógico, e a supervisão de aulas, durante o processo de avaliação inicial (aulas assistidas). Face a isto, depreendemos que não reconhecem, nos seus AE, outros momentos em que tenham sido supervisionados. Perante esta perspetiva, consideramos que seria importante investigar o uso que os AE fazem da supervisão, em benefício do DPD.

5.3.3. Balanço crítico face a metodologia e resultados alcançados

Antes de concluirmos a presente apresentação, torna-se importante realizar um balanço ao nível das opções metodológicas tomadas. Consideramos que a opção pelo método do *Focus Group* revelou-se eficaz devido a natureza da investigação desenvolvida, assim como ao uso de um questionário preliminar. A opção da aplicação do questionário preliminar permitiu-nos garantir as condições

necessárias para a concretização do *Focus Group*, nomeadamente recolha de dados pessoais dos participantes, assim como apresentação do tema a desenvolver.

A opção pelo método do *Focus Group* possibilitou-nos recolher os dados necessários à investigação, permitindo atingir os objetivos delineados no início da investigação. Revelou-se um método com grande potencial, tal como demonstrado na literatura. Os docentes participantes mostraram-se satisfeitos ao participarem neste estudo, alegadamente por poderem apresentar as suas dificuldades, partilhar as suas perspetivas e poderem beneficiar, em termos de aprendizagem, dos conhecimentos gerados no grupo.

A boa estruturação, quer do questionário, quer do guião do *Focus Group*, foi facilitador na obtenção dos resultados do *Focus Group*, designadamente no processo de análise de conteúdo. A opção pelo uso da técnica de análise de conteúdo, segundo os procedimentos delineados por Bardin (2009) e Vala (1999) revelou-se também a mais indicada face à natureza qualitativa da investigação, assim como ao método utilizado (*Focus Group*).

Em forma de apreciação final, concluímos que, embora tenhamos alcançado os objetivos propostos ao longo desta investigação, tendo conseguido evidenciar, através da análise cuidadosa dos dados recolhidos, que os AE podem efetivamente contribuir para o DPD, considerámos que ainda sobrou muita matéria para futuras investigações, uma vez que as contingências inerentes a este tipo de investigação, não permitiram um desenvolvimento mais exaustivo. Consideramos que uma investigação que tenha futuramente o propósito de abordar a influência dos AE no DPD deverá contemplar uma metodologia quantitativa, como forma de garantir um grupo de participantes mais alargado e provenientes de diversos AE.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento pessoal* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 119-128. Obtido de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, M. G. (2010). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(1), 7-28. Obtido de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0871-91872010000100002&script=sci_arttext
- Alves, M. G & Azevedo, N. R. (2010). Introdução. In Alves, M. G & Azevedo, N. R. (Edits.), *Investigar em educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Caparica: UIED
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Edits.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 30-32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (5ª Ed.). Lisboa: Edições Setenta.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. doi: 10.1007/s11618-006-0165-2
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. doi:10.1016/j.tate.2003.07.001
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19. Obtido de <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01807464?LI=true#page-1>
- Bernardes, H. R. (2005). *O conhecimento profissional dos professores: Natureza e fontes. Contributo para o seu estudo*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A., (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107-119. doi: 10.1080/0158037X.2011.554176

- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). Introduction. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Edits.), *Preparing teachers for a changing word* (pp. 1-39). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida: Comunicações do Congresso da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia* (pp. 133-148). Lisboa: Ministério da Educação
- Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967. doi:10.1016/S0742-051X(02)00053-7
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A report for the Learning and Skills Research Centre*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu: Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Obtido em <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000039001-000040000/000039820.pdf>
- Cookson, P. S. (1986). A framework for theory and research on adult-education participation. *Adult Education Quarterly*, 36(3), 130-141. doi:10.1177/0001848186036003002
- Coombs, P. H. (1968). *World Educational Crisis: A systems approach*. New York: Oxford University Press.
- Corcoran, T. B. (2007). Teaching matters: How state and local policymakers can improve the quality of teachers and teaching. *Consortium for Policy Research in Education*, 48. Obtido de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=cpre_policybriefs
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2003). O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudança e os desafios para as universidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), 151-188.
- Day, C., Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity, and empowerment: Discourse in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Edits.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 3-32). London: Open University Press.
- Delors, J., Unruh, A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century*. Paris: UNESCO
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teacher's professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi: 10.3102/0013189X08331140
- Desimone, L., Smith, T., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179-215. doi:10.1177/ 0013161X04273848
- Diamond, C. (1991). *Teacher education as transformation*. Philadelphia: Open University Press.

- Eisenhardt, K. & Graebner, M. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32. Obtido de <http://t.proceedings.aom.org/uploadedFiles/Publications/AMJ/Eisenhart.Graebner.2007.pdf>
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 37-48. Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_21_constru_desenv_competencias_prof_mesteves.pdf
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. & Senker, P. (2000). Development of Knowledge and Skills at work. In F. Coffield (Org.), *Differing visions of a learning society. Research findings* (pp. 231- 262). Bristol: Policy Press.
- Estrela, M. T. (2014). Velhas e novas profissionalidades, velhos e novos profissionalismos. *Investigar em Educação*, 2(2), 5-30. Obtido de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/70/69>
- Estrela, M. T. & Estrela, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada. In R. Bizarro, & F. Braga (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: Reflexões, estudos e experiências* (pp. 73-79). Porto: Porto Editora
- Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in europe*. Bruxelas: Autor. Obtido de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf
- Eurydice (2012). *Números-chave da educação na europa 2012*. Bruxelas: Autor. Obtido de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf
- Farber, B. (1991). *Crisis in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fauré, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnema, ... Ward, F. (1972). *Learning to be. The word of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. Obtido de http://www.brandeis.edu/mandel/questcase/Documents/Readings/Feiman_Nemser.pdf
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editora.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp.127-160). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A., Simão, A. M., Rajala, R. & Tombert, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores, & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetiva* (pp.119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 37-69). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas: Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Fryxell, M. (2003). *Representações dos professores sobre os seus saberes profissionais e sobre a construção desses saberes*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. & Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism*. Buckingham: Open University Press.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. London: Routledge.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática* (4ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Godson, I. F. (1999). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (3ª Ed.) (pp. 63-76). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1990). *A carreira dos professores do ensino primário. Contributo para a sua caracterização*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (8), 23-36. Obtido de http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_desenv_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf
- Gonçalves, J. A. & Simões, C. (1991). O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. *Inovação*, 4(1), 135-147.
- Gonçalves, T. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In M. G. Alves & N. R. Azevedo (Edits.), *Investigar em educação. Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado* (pp. 39-62). Caparica: UIED
- Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501. doi: 10.1080/13636820701650943
- Gregorc, A. (1973). Developing plans for professional growth. *NASSP Bulletin*, 57, 1-8. doi: 10.1177/019263657305737701
- Guerra, I (2008), *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Lisboa: Principia.
- Guskey, T., & Sparks, D. (2004). Linking professional development to improvements in student learning. In E. M. Guyton & J. R. Dangel (Edits.), *Research linking teacher preparation and student performance: Teacher education yearbook XII* (pp. 11-21). Dubuque: Kendall/Hunt.
- Hager, P. (2004). The competence affair or why vocational education and training urgently needs a new understanding of learning. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(3), 409-433.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Herdeiro, R., Silva, A. (2009). Carreira e desenvolvimento profissional: narrativas de professores do 1º CEB. In *Atas do 10º Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 489-506). Braga: Universidade do Minho.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher college Record*, 91(1), 31-57.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In Houston, R. W. (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 535-545). New York: Macmillan Publishing.

- Hyden, L. C., & Bulow, P. H. (2003). Who's talking: Drawing conclusions from focus groups- some methodological considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 6 (4), 305–321. doi: 10.1080/13645570210124865
- Jeffrey, R. & Woods, P. (1996). A new professional discourse? Adjusting to managerialism. In P., Wood (Ed.) *Contemporary issues in teaching and learning* (pp. 38-56). London: Routledge.
- Joyce, B., & B., Showers. (1988). *Staff Development and Student Achievement*. New York: Longman.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: M. A. Flores & A. M. Simão (Orgs.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo,
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16(1), 103-121.
- Kolnik, K., (2010). Lifelong learning and the professional development of geography Teachers: A view from Slovenia. *Journal of Geography in Higher Education*, 34, 53-58. doi: 10.1080/03098260902982542
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. A. Flores, & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 30-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Krueger, R. A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krueger, R. A. (1998). Developing questions for focus groups. *Focus group kit 2*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A practical guide for applied research* (3ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 149-170. doi:10.1016/S0742-051X(02)00101-4
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. doi: 10.1016/j.tate.2005.06.003
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les competences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Livingstone, D. W. (2002). Mapping the iceberg. In *New Approaches to Lifelong Learning (NALL)* (Org.), Annual Conference 1999 (pp. 1-10). Toronto: NALL Obtido de <http://nall.oise.utoronto.ca/res/54DavidLivingstone.pdf>
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101. doi:10.1177/07417130022086928.
- Lopes, A. (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construções identitárias dos professores: Missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, 57-127.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N., Hewson, P. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (3ª Ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

- Lousada, L. (2006). *Representações da competência docente. Comparação das dimensões identificadas por professores principiantes e experientes*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Macnaghten P. & Myers, G. (2001). Focus Group. In C., Seale, D., Silverman, J., Gubrium, D., & Silverman (Edits.), *Qualitative research practice. Concise paperback edition* (pp. 65-79). London: Sage Publications.
- Massey, O. (2011). A proposed model for the analysis and interpretation of *focus groups* in avaliation reserarch. *Evaluation and Program Planning*, 34(1), 21-28.
doi: 10.1016/j.evalprogplan.2010.06.003
- Mesler, L., & Spillane, J. P. (2010). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. *The Elementary School Journal*, 110(3), 323-346. Obtido de http://www.cpre.org/sites/default/files/journal/1091_teacherlearningandinstructionalchange.pdf
- Mesquita, E. (2005). *Representações sobre a profissão docente e das competências para a docência. Estudo exploratório*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Moita, M. (1995). Percursos de formação e de transformação. Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª Ed.) (pp. 111-118). Porto: Porto Editora.
- Mok, Y. F., & Kwon, T. M. (1999). Discriminating participants and non-participants in continuing professional education: The case of teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 505-519. doi:10.1080/026013799293559
- Moreira, M. A. (2004). O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (Orgs.), *Pedagogia para a autonomia: Reflectir e agir estrategicamente*. In *Actas do 2º encontro do grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia* (pp. 133-147). Braga: CIEd
- Morgan D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2ª Ed.). London: Sage Publications.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de professores* (2ª Ed.) (pp.11-17). Porto: Porto Editora.
- OCDE (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Palmer, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Panyan, M., Hillman, S., & Liggett, A. (1997). The role of focus groups in evaluating and revising teacher education programs. *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 37-46.
doi: 10.1177/088840649702000105
- Phillips, K., Desimone, L., & Smith, T. (2011). Teacher participation in content-focused professional development and the role of state policy. *Teachers College Record*, 113(11), 2586-2621. Obtido de <http://www.tcrecord.org/library/Abstract.asp?ContentId=1614>
- Putnam, R. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
doi:10.3102/0013189X029001004

- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula; T. Buttery & E. Guyton (Edits.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: Macmillan.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126. doi:10.1016/j.tate.2010.07.008
- Rogers, A. (2003). *What is the difference? A new critique to adult learning and teaching*. Leicester: Niace.
- Rogers, A., (2004). Looking again at non-formal and informal education - Towards a new paradigm. In George Williams College (Ed.), INFED The informal education homepage and encyclopedia of informal education (s/p). London. Obtido de http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday learning: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, 1(2). Obtido de <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/3/3>
- Roldão, M. C., Reis, P., Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação. Estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Ensaio: Avaliação e Políticas em Educação*, 20(76), 435-458.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores, & A. M. Simão (Orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.), *Profissão professor* (2ª Ed.) (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Senge, P. (2000). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, M. (2007). A relação «saber científico» e «experiência» na profissão docente. *Relatividade e Experiência*, (19), 107-112.
- Snoek, M. (2007). O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. In Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.), *Comunicações da Conferência da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia 'Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida'* (pp. 68-81). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Spark y Loucks-Horsley (1990). Models of staff development. In W. R., Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 234-250). New York: Macmillan Publishing
- Teixeira, M. (2001). Os professores face à profissão: Gosto ou desgosto? In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp.183-265). Porto: Edições Instituto Superior de Educação e Trabalho
- Trilla Bernet, J. (1993). *Otras educaciones: Animación sociocultural, formación de adultos e ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos

- Unruh, A. & Turner, H. (1970). *Supervision for change and innovation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vala, J. (1999). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vichas, R. P. (1982). *Complete Handbook of profitable marketing research techniques*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 281-295. doi:10.1080/13674580000200121
- Wiggins, G. S. (2004). The analysis of focus groups in published research articles. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 19(2), 143-164.
- Williams, A., & Katz, L., (2001). O uso da metodologia focus group em educação: Algumas considerações teóricas e práticas. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3). Obtido de ejll.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ijll/article/view/496/158

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. *Diário da República n.º 98/90 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/07 de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/07 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/01 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/01 - Série I - A*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 270/09 de 30 de setembro. *Diário da República n.º 190/09 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 41/12 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/12 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 75/10 de 23 de junho. *Diário da República n.º 120/10 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto Regulamentar n.º 2/10 de 23 de junho. *Diário da República n.º 120/10 - I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Anexo A – Formulário do questionário preliminar ao *Focus Group*

Questionário preliminar ao *Focus Group*

Caro(a) colega,

Antes de mais os meus agradecimentos pela disponibilidade em participar na presente investigação. Tem agora em mãos um pequeno questionário que antecede à participação no *Focus Group* cuja temática será:

Desenvolvimento Profissional Docente num Contexto de Aprendizagem ao Longo da Vida: Perceções em Diferentes Períodos da Carreira

O presente questionário tem como propósito o levantamento prévio de alguns dados e opiniões. Estes dados não serão revelados durante a sessão, servem para o investigador conhecer o grupo de participantes na investigação.

- Na utilização dos dados aqui recolhidos não vão ser identificadas nem as pessoas, nem as respostas que deram. Será atribuído um nome fictício a cada participante.
- Considere que neste questionário não existem respostas corretas. O importante é transmitir-me a sua opinião.

Para o preenchimento deste questionário basta que assinale com uma cruz (X) o quadrado que melhor corresponde à sua opinião.

Obrigada pela sua colaboração!

Rui Pires

Nome: _____ (não será identificada/o) Idade: _____

Grupo de recrutamento: _____ Nível/ Níveis de ensino em que leciona: _____

Nº de anos de serviço: _____ Grau académico: _____

Curso(s) concluído(s) dentro da área de formação em Educação (Licenciatura, pós-graduação, etc.)

Ao longo da sua formação e carreira refira o que sente ter influenciado mais o seu desempenho docente atual:

Percepções sobre o Desenvolvimento Profissional Docente. Assinale com um X a sua opção, tendo em conta que:

DT = discordo totalmente **D** = discordo **C** = concordo **CT** = concordo totalmente **SO** = sem opinião

	DT	D	C	CT	SO
1. A sua formação inicial proporcionou-lhe as competências necessárias para o desempenho docente ao longo da carreira					
2. A experiência profissional tem influenciado a melhoria do seu desempenho					
3. Sente que a maioria das ofertas de formação contínua se centram nas necessidades dos docentes					
4. Os cursos de formação contínua em que participou contribuíram para a melhoria do seu desempenho profissional					
5. A escola deve efetuar o levantamento das necessidades de formação dos seus docentes					
6. Deve ser o professor a detetar e gerir as suas necessidades de formação					
7. Os momentos de aprendizagem formais (workshops, conferências, cursos de formação) são determinantes para o seu desenvolvimento					

profissional.					
8. Os momentos de aprendizagem informais (trabalho com colegas, pesquisa, etc.) são determinantes para o seu desenvolvimento profissional.					
9. O docente deve ser avaliado ao longo da carreira					
10. A avaliação de desempenho promove a melhoria da prática profissional (segundo o modelo em vigor).					
11. O processo de supervisão promove o questionamento, reflexão e autoconsciência da sua prática, contribuindo assim para a melhoria da mesma (segundo o modelo em vigor).					
12. A supervisão é um mero mecanismo de avaliação.					

DT = discordo totalmente D = discordo C = concordo CT = concordo totalmente SO = Sem Opinião

Anexo B - Guião da entrevista por método de *Focus Group*

Guião da entrevista da sessão do *Focus Group*

Abertura

1. Digam, por favor o vosso nome.

Introdução ao Tema

2. Segundo a vossa perspetiva quando um docente conclui a formação inicial possui conhecimentos e competências suficientes para o seu desempenho ao longo da carreira? Porquê?

Transição

3. Quando ouvem falar em “desenvolvimento profissional docente”, em que pensam imediatamente?

Perguntas - chave

4. Perante a ocorrência de reformas educativas, mudanças no currículo, legislação educativa, no geral “transformação da escola”, como tem lidado com as mudanças e inovações ao longo da carreira?

5. Que dificuldades sentem atualmente no desempenho docente e que estratégias mobilizam para as ultrapassar?

6. Quais as oportunidades de aprendizagem formal (workshops, conferências, cursos de formação) e informal (trabalho com colegas, pesquisa, etc.) a que tem recorrido/participado? Qual a influência de cada uma no vosso desempenho profissional?

7. Existe na vossa escola o apoio ao vosso desenvolvimento profissional: orientação para a resolução de problemas/dificuldades, levantamento de necessidades de formação, grupos de reflexão? O que é feito? Que necessidades sentem a esse nível?

8. A avaliação de desempenho segundo o Decreto-Lei 41/2012 (ponto 2 do artigo 40º) visa “proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional”. Que contributo tem trazido para o vosso desenvolvimento profissional?

9. Que contributo traz a supervisão pedagógica ao vosso desenvolvimento profissional?

Conclusão

10. Que medidas consideram que deveriam ser adotadas para a promoção do desenvolvimento profissional de forma mais eficaz?

11. Querem acrescentar mais alguma coisa que ainda não tenha sido dita?

Anexo C - Sistema de categorias da análise de conteúdo

Sistema de Categorias da Análise de Conteúdo			
Categorias de análise das respostas sobre o tema: Percepções dos docentes, ao longo da carreira, quanto ao DPD			
Dimensões	Categorias	Sub-Categorias	Sub-Sub-Categorias
A) A Formação Inicial no DPD	1. A Formação Inicial como início do processo de DPD	1.1. Formação inicial em área exterior às Ciências da Educação	1.1.1. Realização de formação inicial em área exterior às Ciências da Educação
			1.1.2. Realização de profissionalização após formação inicial
		1.2. Influência da profissionalização (Ciências da Educação) na atribuição de competências para a docência	1.2.1. A profissionalização constitui uma base para iniciar a docência
			1.2.2. Satisfatória na atribuição de competências de desempenho docente
			1.2.3. Insatisfatória na atribuição de competências de desempenho docente
			1.2.4. Propostas de melhoria para profissionalização
		1.3. Influência da formação inicial (Ciências de Educação) na atribuição de competências para a docência	1.3.1. A formação inicial constitui uma base para iniciar a docência
			1.3.2. Satisfatória na atribuição de competências de desempenho docente
			1.3.3. Insatisfatória na atribuição de competências de desempenho docente
			1.3.4. Propostas de melhoria da formação inicial
B) Mudanças sentidas (reformas educativas, mudanças no currículo, legislação educativa) ao longo do processo de DPD	2. Mudanças sentidas ao longo da docência, resultantes da ação (direta) do MEC	2.1. Mudanças referentes a reformas e legislações educativas	2.1.1. Satisfação com mudanças referentes a reformas e legislações educativas
			2.1.2. Insatisfação com mudanças referentes a reformas e legislações educativas
			2.1.3. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes a reformas e legislações educativas
			2.1.4. Propostas de melhoria referentes às reformas e legislações educativas
		2.2. Mudanças referentes a mudanças nos programas curriculares	2.2.1. Insatisfação com mudanças referentes a programas curriculares
			2.2.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes a programas curriculares
			2.2.3. Propostas de melhoria referentes a programas curriculares
		2.3. Mudanças referentes ao aumento do número de alunos por turma	2.3.1. Insatisfação com mudanças referentes ao aumento do número de alunos por turma

			2.3.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes ao aumento do número de alunos por turma
			2.3.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento de alunos por turma
		2.4. Mudanças referentes à diminuição da exigência com os alunos	2.4.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da exigência com os alunos
			2.4.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes à diminuição da exigência com os alunos
			2.4.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da exigência com os alunos
		2.5. Mudanças referentes à diminuição do número de docentes nas escolas	2.5.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição do número de docentes nas escolas
			2.5.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes à diminuição do número de docentes nas escolas
			2.5.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição do número de docentes nas escolas
		2.6. Mudanças referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas	2.6.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas
			2.6.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas
			2.6.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas
		2.7. Mudanças referentes ao aumento burocracia nas escolas	2.7.1. Insatisfação com as mudanças referentes ao aumento de burocracia nas escolas (projetos/reuniões/registos escritos)
			2.7.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com as mudanças referentes ao aumento de burocracia nas escolas (projetos/reuniões/registos escritos)
			2.7.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento de burocracia nas escolas (projetos/reuniões/registos escritos)
		2.8. Mudanças referentes às condições de Inclusão de alunos com NEE nas turmas	2.8.1. Insatisfação com mudanças referentes às condições de Inclusão de alunos com NEE nas turmas
			2.8.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes às condições de Inclusão de alunos com NEE nas turmas
			2.8.3. Propostas de melhoria referentes às condições de Inclusão

			de alunos com NEE nas turmas
		2.9. Mudanças referentes à distinção de escolas face alunos com diferentes aproveitamentos	2.9.1. Insatisfação com mudanças referentes à distinção das escolas face alunos com diferentes aproveitamentos 2.9.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes à distinção das escolas face alunos com diferentes aproveitamentos 2.9.3. Propostas de melhoria referentes à distinção das escolas face alunos com diferentes aproveitamentos
		2.10. Mudanças referentes às condições materiais das escolas	2.10.1. Satisfação com mudanças referentes às condições materiais das escolas 2.10.2. Insatisfação perante mudanças referentes a recursos materiais das escolas 2.10.3. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes a recursos materiais das escolas 2.10.4. Propostas de melhoria referentes a recursos materiais das escolas
		2.11. Mudanças referentes à carreira docente	2.11.1. Satisfação com as mudanças referentes à carreira docente 2.11.2. Insatisfação perante as mudanças referentes à carreira docente 2.11.3. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes à carreira docente 2.11.4. Propostas de melhoria referentes à carreira docente
		2.12. Mudanças associadas à diminuição da proximidade humana entre docentes e os seus alunos	2.12.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição de proximidade humana entre docentes e os seus alunos 2.12.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes à diminuição de proximidade humana entre docentes e os seus alunos 2.12.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição de proximidade humana entre docentes e os seus alunos
		2.13. Mudanças associadas a alterações excessivamente constantes	2.13.1. Insatisfação com mudanças referentes a alterações excessivamente constantes 2.13.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes a alterações excessivamente constantes 2.13.3. Propostas de melhoria referentes a alterações excessivamente constantes

	3. Mudanças sentidas ao longo da docência, não resultantes da ação do Ministério da Educação	2.14. Mudanças gerais não especificadas	2.14.1. Satisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas
			2.14.2. Insatisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas
			2.14.3. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas.
			2.14.4. Propostas de melhoria referentes a alterações gerais, não especificadas
		3.1. Mudanças referentes aos interesses dos alunos	3.1.1. Satisfação com mudanças referentes ao aumento dos interesses dos alunos
			3.1.2. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição dos interesses dos alunos
			3.1.3. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes aos interesses (diminuição) dos alunos
			3.1.4. Propostas de melhoria referentes aos interesses (diminuição) dos alunos
		3.2. Mudanças correspondentes à dificuldades socioeconômicas dos alunos	3.2.1. Insatisfação com as mudanças referentes ao aumento de dificuldades socioeconômicas dos alunos
			3.2.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes ao aumento das dificuldades socioeconômicas dos alunos
			3.2.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento de dificuldades socioeconômicas dos alunos
		3.3. Mudanças referentes à atenção/concentração dos alunos	3.3.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da atenção/concentração dos alunos
			3.3.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com diminuição da atenção/concentração dos alunos
			3.3.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da atenção/concentração dos alunos
		3.4. Mudanças referentes à motivação dos alunos	3.4.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da motivação dos alunos
			3.4.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com a diminuição da motivação dos alunos
			3.4.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da motivação dos alunos
		3.5. Mudanças referentes à motivação dos professores	3.5.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da

			motivação dos professores
			3.5.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com diminuição da motivação dos professores
			3.5.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da motivação dos professores
		3.6. Mudanças referentes ao aproveitamento dos alunos	3.6.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição do aproveitamento dos alunos
			3.6.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com diminuição do aproveitamento dos alunos
			3.6.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição do aproveitamento dos alunos
		3.7. Mudanças referentes à autonomia dos alunos	3.7.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da autonomia dos alunos
			3.7.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes à diminuição da autonomia dos alunos
			3.7.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da autonomia dos alunos
		3.8. Mudanças referentes à indisciplina dos alunos	3.8.1. Insatisfação com mudanças referentes ao aumento da indisciplina dos alunos
			3.8.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com aumento da indisciplina dos alunos
			3.8.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento da indisciplina dos alunos
		3.9. Mudanças referentes ao acompanhamento dos pais aos alunos	3.9.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição do acompanhamento dos pais aos alunos
			3.9.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes à diminuição do acompanhamento dos pais aos alunos
			3.9.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição do acompanhamento dos pais aos alunos
		3.10. Mudanças referentes à valorização da escola pelos pais dos alunos	3.10.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da valorização da escola pelos pais dos alunos
			3.10.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes à diminuição da valorização da escola pelos pais dos alunos
			3.10.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da

			valorização da escola pelos pais dos alunos
		3.11. Mudanças referentes à valorização do nível de escolaridade (pré-escolar) pelos pais dos alunos.	3.11.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da valorização do respectivo nível de escolaridade pelos pais dos alunos
			3.11.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação referentes à diminuição da valorização do respectivo nível de escolaridade pelos pais dos alunos
			3.11.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da valorização do respectivo nível de escolaridade pelos pais dos alunos
		3.12. Mudanças referentes a problemas de ordem familiar dos alunos (instabilidade emocional)	3.12.1. Insatisfação com mudanças referentes ao aumento de problemas de ordem familiar dos alunos (instabilidade emocional)
			3.12.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes ao aumento de problemas de ordem familiar dos alunos (instabilidade emocional)
			3.12.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento de problemas de ordem familiar dos alunos (instabilidade emocional)
		3.13. Mudanças referentes à imagem da Escola transmitida pela da comunicação social	3.13.1. Insatisfação com mudanças referentes ao descrcredibilizar da imagem de Escola por parte da comunicação social
			3.13.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes ao descrcredibilizar da imagem da escola por parte da comunicação social
			3.13.3. Propostas de melhoria referentes ao descrcredibilizar da imagem da escola por parte da comunicação social
		3.14. Mudanças referentes à ocorrência de uma crise de valores	3.14.1. Insatisfação com mudanças referentes à ocorrência de uma crise de valores
			3.14.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes à ocorrência de uma crise de valores
			3.14.3. Propostas de melhoria referentes à ocorrência de uma crise de valores
		3.15. Mudanças referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos	3.15.1. Satisfação com as mudanças referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos
			3.15.2. Insatisfação com as mudanças referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos
			3.15.3. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos

C) O processo de DPD			3.15.4. Propostas de melhoria referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos
		3.16. Mudanças gerais não especificadas	3.16.1. Insatisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas
			3.16.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com alterações gerais, não especificadas
			3.16.3. Propostas de melhoria referentes a mudanças gerais, não especificadas
	4. Sentido atribuído ao DPD	4.1. Perspetiva do que é o DPD	4.1.1. Perspetiva do que é o DPD
		4.2. Interação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal	4.2.1. Relação/ complementaridade entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal
	5. Oportunidades de aprendizagem (formais e informais) no DPD	5.1. Ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais (workshops, conferências, cursos de formação, etc.)	5.1.1. Ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais
			5.1.2. Ausência de ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais
			5.1.3. Satisfação com ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais
			5.1.4. Insatisfação com ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais
			5.1.5. Realização de oportunidades de aprendizagem formais pagas apenas se for do interesse do docente
			5.1.6. Realização de oportunidades de aprendizagem formais independentemente dos créditos que possam atribuir
			5.1.7. Realização de oportunidades de aprendizagem formais por influência/necessidade para avaliação
			5.1.8. Realização de oportunidades de aprendizagem formais por influência/ necessidade para progressão na carreira
		5.2. Influência das oportunidades de aprendizagem formais no DPD	5.2.1. Contributo das oportunidades de aprendizagem formais no DPD
			5.2.2. Ausência de contributo das oportunidades de aprendizagem formais no DPD
			5.2.3. Expectativas dos docentes na ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais
		5.3. Fatores que dificultam a ocorrência/realização das oportunidades de aprendizagens formais	5.3.1. Obrigatoriedade da sua realização
			5.3.2. Período de duração excessivo

			5.3.3. Trabalho proposto excessivo
			5.3.4. Custo/ausência de gratuidade
			5.3.5. Formato das formações formais
			5.3.6. Temáticas propostas inadequadas
			5.3.7. Programas pouco flexíveis
			5.3.8. Horário estabelecido inadequado
			5.3.9. Ausência de disponibilidade (temporal)
			5.3.10. Dinâmica do grupo de participantes/formandos
			5.3.11. Qualidade científica e pedagógica do dinamizador/formador
			5.3.12. Oferta reduzida
			5.3.13. Ausência de motivação dos participantes/formandos
			5.3.14. Inscrição em oportunidades de aprendizagem formais pela intenção da não seleção e assim obtenção de comprovativo para progressão na carreira
			5.3.15. Número reduzido de vagas
			5.3.16. Critério de seleção dos participantes/formandos
			5.3.17. Ausência de recurso dos docentes na tentativa de ultrapassar as necessidades sentidas
			5.3.18. Determinação da área de docência/nível de escolaridade a quem são dirigidas
			5.3.19. Ausência de consideração dos diferentes momentos da carreira em que se situam os participantes/formandos
			5.3.20. Diminuição da dinâmica de promoção de formação associada ao aumento da dimensão do AE
		5.4. Fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais	5.4.1. Aplicação direta/imediata das aprendizagens na prática docente
			5.4.2. Dinâmica de “Sábados Temáticos”
			5.4.3. Propostas de melhoria das oportunidades de aprendizagem formais
		5.5. Ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais	5.5.1. Ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais (trabalho com colegas, pesquisa, etc.)
			5.5.2. Ausência de ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais

			5.5.3. Satisfação com a ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais
			5.5.4. Insatisfação com a ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais
		5.6. Influência das oportunidades de aprendizagem informais no DPD	5.6.1. Contributo das oportunidades de aprendizagem informais no desenvolvimento profissional docente
			5.6.2. Ausência de contributo das oportunidades de aprendizagem formais para o DPD
			5.6.3. Expectativas dos docentes na ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem informais
		5.7. Fatores que dificultam a ocorrência das oportunidades de aprendizagens informais	5.7.1. Diminuição da mobilidade de docentes contratados (diminuição de rotação de docentes contratados)
			5.7.2. Diminuição de mobilidade de docentes de quadro (diminuição de rotação de docentes de quadro)
			5.7.3. Resistência à partilha, troca de experiências, cooperação entre docentes
			5.7.4. Receio de exposição entre docentes por eventual penalização
			5.7.5. Distinção entre modelos/metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes
			5.7.6. Ausência de distinção (influência) entre modelos/metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes
			5.7.7. Competitividade entre docentes, associado à progressão carreira
			5.7.8. Ausência de Carater/integridade dos docentes no espírito de interajuda
			5.3.9. Ausência de tempo disponível
			5.7.10. Incapacidade do coordenador de departamento em promover os momentos de partilha
			5.7.11. A diminuição de partilha associada à criação dos “Mega Agrupamentos”
		5.8. Fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais	5.8.1. Disponibilidade dos docentes para a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais
			5.8.2. Rotação dos docentes contratados (por várias escolas)
			5.8.3. Empatia/afinidade entre docentes

			5.8.4. Capacidade do coordenador de departamento (em promover os momentos de partilha)
			5.8.5. Ser gratuita
			5.8.6. Ausência de avaliação
			5.8.7. Propostas de melhoria das oportunidades de aprendizagem informais
		5.9. Interação entre oportunidades de aprendizagem formais e informais	5.9.1. Complementaridade entre oportunidades de aprendizagem formais e informais
		5.10. Alteração da prática docente, com os anos de experiência docente	5.10.1. Melhoria da prática docente com os anos de experiência docente
			5.10.2. Ausência de melhoria da prática docente com os anos de experiência docente
			5.10.3. Aumento do investimento na prática docente com os anos de experiência (planificação, construção de materiais, etc.)
			5.10.4. Ausência de aumento do investimento na prática docente com os anos de experiência (planificação, construção de materiais, etc.)
		D) Influência do MEC e do AE na promoção do DPD	6. O MEC na promoção do DPD (ação direta)
6.1.2. Ausência de instabilidade associada ao vínculo profissional dos docentes contratados e outros			
6.1.3. Propostas de melhoria do vínculo profissional dos docentes contratados e outros			
6.2. Solicitação (direta) dos docentes ao Ministério da Educação de oportunidades de aprendizagem formais	6.2.1. Solicitação dos docentes de oportunidades de aprendizagem formais		
	6.2.2. Ausência de solicitação dos docentes de oportunidades de aprendizagem formais		
6.3. Ações (diretas) do MEC na promoção de oportunidades de aprendizagem formais	6.3.1. Promoção de oportunidades de aprendizagem formais		
	6.3.2. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais		
	6.3.3. Ausência de reconhecimento/valorização de outras áreas de formação formais (de acordo com as necessidades dos docentes)		
	6.3.4. Propostas de melhoria das oportunidades de aprendizagem formais		
7. O AE na	7.1. Influência do vínculo profissional		

	promoção do Desenvolvimento Profissional Docente		7.1.2. Ausência de estigma do vínculo profissional dos docentes contratados
			7.1.3. Sugestões de melhoria da situação profissional face ao estigma do vínculo profissional dos docentes contratados
		7.2. Influência do nível de escolaridade	7.2.1. Estigma do nível de escolaridade (pré-escolar)
			7.2.2. Ausência de estigma do pré-escolar
			7.2.3. Propostas de Melhoria da situação profissional associado ao estigma do nível de escolaridade (pré-escolar)
		7.3. Solicitação dos docentes ao AE de oportunidades de aprendizagem formais	7.3.1. Solicitação dos docentes de oportunidades de aprendizagem formais
			7.3.2. Ausência de solicitação dos docentes à escola/AE de oportunidades de formação formais
		7.4. Ações do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem formais	7.4.1. Levantamento das necessidades dos docentes
			7.4.2. Ausência do levantamento das necessidades dos docentes
			7.4.3. Ausência de levantamento das necessidades de formação dos docentes devido à ocorrência do aumento da dimensão do AE
			7.4.4. Promoção de oportunidades de aprendizagem formais
			7.4.5. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais
			7.4.6. Dinamização das oportunidades de aprendizagem no próprio AE
			7.4.7. Promoção de oportunidades de aprendizagem formais gratuitas/ financiadas
			7.4.8. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais gratuitas/financiadas
			7.4.9. Apoio do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem formais propostas e organizadas pelos próprios docentes.
			7.4.10. Divulgação das oportunidades de aprendizagem formais do próprio AE
			7.4.11. Ausência de divulgação das oportunidades de aprendizagem formais do próprio AE
			7.4.12. Ausência de esclarecimento sobre informações referentes às oportunidades de aprendizagem formais divulgadas, do próprio AE

			7.4.13. Divulgação das oportunidades de aprendizagem formais exteriores ao AE
			7.4.14. Ausência de divulgação de oportunidades de aprendizagem formais exteriores ao AE
			7.4.15. Ausência de esclarecimento sobre informações referentes às oportunidades de aprendizagem formais divulgadas, exteriores ao AE
			7.4.16. Limitação da resposta de oportunidades de aprendizagem formais face à dimensão do grupo docente (pré-escolar)
			7.4.17. Dependência do AE aos CFAE
			7.4.18. Encaminhamento das necessidades de formação ao CFAE por parte do AE
			7.4.19. Sugestões de melhoria de promoção de oportunidades de aprendizagem formais
		7.5. Ações do CFAE na promoção de oportunidades de aprendizagem formais	7.5.1. Promoção de oportunidades de aprendizagem formais resultantes do levantamento de necessidades do AE
			7.5.2. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais resultantes do levantamento de necessidades do AE
			7.5.3. Ausência de divulgação do plano de oportunidades de formação formais por parte dos CFAE
		7.6. Solicitação dos docentes ao AE de oportunidades de aprendizagem informais	7.6.1. Solicitação dos docentes de oportunidades de aprendizagem informais
			7.6.2. Ausência de solicitação dos docentes de oportunidades de formação informais
		7.7. Ações do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem informais	7.7.1. Levantamento das necessidades de formação informais dos docentes
			7.7.2. Ausência de levantamento das necessidades de formação informais dos docentes
			7.7.3. Promoção de oportunidades de aprendizagem informais
			7.7.4. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem informais
			7.7.5. Divulgação de oportunidades de aprendizagem informais de promoção exterior ao AE
			7.7.6. Sugestões de melhoria da promoção de oportunidades de aprendizagem informais

E) A avaliação docente no DPD	8. Processo de avaliação docente na promoção do DPD	8.1 Ocorrência de avaliação docente	8.1.1. Ocorrência de avaliação docente
		8.2. Influência da avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) no DPD	8.1.2. Ausência de ocorrência de avaliação docente
			8.2.1. Concordância com a existência de avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD
			8.2.2. Discordância com a existência de avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD
			8.2.3. Contributo da avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD
			8.2.4. Ausência de contributo da avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD
		8.3. Influência da avaliação docente em vigor (2011-2012) no DPD	8.2.5. Satisfação com o perfil do docente avaliador
			8.2.6. Insatisfação com o perfil do docente avaliador
			8.3.1. Concordância com o modelo de avaliação docente em vigor para o DPD
			8.3.2. Discordância com o modelo de avaliação docente em vigor
			8.3.3. Contributo da avaliação docente para o DPD
			8.3.4. Ausência de contributo da avaliação docente para o DPD
			8.3.5. Satisfação com o perfil do docente avaliador
			8.3.6. Insatisfação com o perfil do docente avaliador
		8.4. Fatores desfavoráveis do modelo de avaliação em vigor	8.4.1. Ausência de pré-disponibilidade do avaliador fase à imposição do cargo de avaliador (imposta pelo MEC)
			8.4.2. Ausência de tempo para o desempenho como avaliador
			8.4.3. O modelo contribui para a desunião entre docentes
			8.4.4. Falta de coerência (organização) no modelo de avaliação
			8.4.5. A avaliação docente é uma mera medida economicista
			8.4.6. O Sistema de cotas é injusto
			8.4.7. Gestão das cotas de acordo com a necessidade de progressão na carreira dos seus docentes (gestão do AE)
			8.4.8. O modelo de avaliação é desgastante para os docentes
			8.4.9. Sentimento de injustiça/falta de humanidade do avaliador pelo processo de avaliação
			8.4.10. Ausência de sentimento de injustiça/falta de humanidade do avaliador pelo processo de avaliação

F) A Supervisão Docente no DPD	9. O processo de supervisão, na promoção do DPD		8.4.11. Sugestões de melhoria da dimensão pedagógica do modelo de avaliação
			8.4.12. Sugestões de melhoria do perfil do docente avaliador
		9.1 Ocorrências de supervisão docente	9.1.1. Ocorrência de supervisão docente
			9.1.2. Ausência de ocorrência de supervisão docente
		9.2. Influência da supervisão (de forma geral/não modelo em vigor) docente no DPD	9.2.1. Concordância com a existência de supervisão docente
			9.2.2. Discordância com a existência de supervisão docente
			9.2.3. Contributo da supervisão docente para o DPD
			9.2.4. Ausência de contributo da supervisão docente para o DPD
			9.2.5. Satisfação com o perfil do docente supervisor
			9.2.6. Insatisfação com o perfil do docente supervisor
		9.3. Influência do modelo de supervisão docente em vigor (2011-2012) no DPD	9.3.1. Concordância com o modelo de supervisão em vigor
			9.3.2. Discordância com o modelo de supervisão em vigor
			9.3.3. Contributo da supervisão docente para o DPD
			9.3.4. Ausência de contributo da supervisão docente para o DPD
			9.3.5. Satisfação com o perfil do docente supervisor
			9.3.6. Insatisfação com o perfil do docente supervisor
		9.4. Fatores desfavoráveis do modelo de supervisão em vigor	9.4.1. Ausência de pré-disponibilidade do supervisor fase à imposição do cargo de supervisor (imposta pelo MEC)
			9.4.2. Condicionamento da qualidade supervisão às características do supervisor
			9.4.3. Condicionamento do ambiente da turma perante o supervisor com presença ocasional
			9.4.4. Período de supervisão insuficiente com presença ocasional
			9.4.5. Desmotivação geral dos docentes para serem supervisionados
			9.4.6. Sugestões de melhoria da dimensão pedagógica do modelo de supervisão
			9.4.7. Sugestões de melhoria do perfil do docente supervisor

Anexo D - Dados Totais obtidos na Análise de Conteúdo do *Focus Group*

Dados Totais Obtidos na Análise de Conteúdo do <i>Focus Group</i>																													
Dimensões	Categorias	Sub-Categorias	Sub-Sub-Categorias	Participantes	Focus Group F0 (pré - escolar)			Focus Group F1 (1º ciclo)			Focus Group F2 (2º ciclo)			Focus Group F3 (3º ciclo)			Focus Group F4 (ensino secundário)			FT (F0+F1+F2+F3+F4)									
					Frequências Individuais (FI)	Frequências Pares (FP)	Frequências Totais (FT)	Frequências Individuais (FI)	Frequências Pares (FP)	Frequências Totais (FT)	Frequências Individuais (FI)	Frequências Pares (FP)	Frequências Totais (FT)	Frequências Individuais (FI)	Frequências Pares (FP)	Frequências Totais (FT)	Frequências Individuais (FI)	Frequências Pares (FP)	Frequências Totais (FT)	Soma de Frequências Totais									
A) A formação Inicial no processo de DPD	1. A Formação Inicial como início do processo de DPD	1.1. Formação inicial em área exterior às Ciências da Educação	1.1.1. Realização de formação inicial em área exterior às Ciências da Educação	P1.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
				P1.B	0															0	0	0	0	0	0	0	0		
				P2.C	0															0	0	0	0	0	1	0	0		
				P2.D	0															0	0	0	0	0	0	0	0		
				P3.E	0															0	0	0	0	1	0	0	0		
				P3.F	0															0	0	0	0	0	0	0	0		
			1.1.2. Realização de profissionalização após formação inicial	P1.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0								
				P1.B	0																	0	0	0	0	0	0	0	0
				P2.C	0																	0	0	0	0	1	0	0	0
				P2.D	0																	0	0	0	0	0	0	0	0
				P3.E	0																	0	0	0	0	1	0	0	0
				P3.F	0																	0	0	0	0	0	0	0	0
		1.2. Influência da	1.2.1. A profissionalização	P1.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	3	8									
				P1.B	0												0				0	0	0	0	0	0			

		profissionalizaçã o (ciências da educação) na atribuição de competências para a docência	constitui uma base para iniciar a docência	P2.C	0	0		0	0		0	0		0	5		0	2		
				P2.D	0			0			0			5			1			
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		1	1		
				P3.F	0			0			0			0			0			
			1.2.2. Satisfatória na atribuição de competências de desempenho docente	P1.A	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				P1.B	0			0			0			0			0			
				P2.C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	5	5
				P2.D	0			0			0			0			0			
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		1	1		
				P3.F	0			0			0			0			0			
			1.2.3. Insatisfatória na atribuição de competências de desempenho docente	P1.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				P1.B	0			0			0			0			0			
				P2.C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				P2.D	0			0			0			0			0			
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				P3.F	0			0			0			0			0			
			1.2.4. Propostas de melhoria para profissionalização	P1.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				P1.B	0			0			0			0			0			
				P2.C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				P2.D	0			0			0			0			0			
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		

[illegible]

				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	5		6	7		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	5			1			0			0			0				
B) As mudanças sentidas na prática docente (reformas educativas, mudanças no currículo, legislação educativa) ao longo do processo de DPD	2. Mudanças sentidas ao longo da docência, resultantes da ação (direta) do MEC	2.1. Mudanças referentes a reformas e legislações educativas	2.1.1. Satisfação com mudanças referentes a reformas e legislações educativas	<u>P1.A</u>	0	0	5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	4		0	0		0	0		0	0		0				
				<u>P2.D</u>	4			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	1		0	1		0	0		0	0		0				
				<u>P3.F</u>	1			1			0			0			0				
			2.1.2. Insatisfação com mudanças referentes a reformas e legislações educativas	<u>P1.A</u>	1	4	31	5	8	24	0	0	35	0	0	23	0	3	23	101	
				<u>P1.B</u>	3			3			0			0			3				
				<u>P2.C</u>	1	15		2	3		6	9		4	4		3	10			
				<u>P2.D</u>	14			1			3			0			7				
				<u>P3.E</u>	8	12		1	13		26	26		1	19		2	10			
				<u>P3.F</u>	4			12			0			18			8				
			2.1.3. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes a reformas e legislações educativas	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0			0			0			0			0				

[illegible]

			curriculares	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		5	5		4	4		2	2		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		1	1		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
		2.3. Mudanças referentes ao aumento do número de alunos por turma	2.3.1. Insatisfação com mudanças referentes ao aumento do número de alunos por turma	<u>P1.A</u>	0	0		6	7		7	13		2	6		2	2		
				<u>P1.B</u>	0			1			6			4			0			
				<u>P2.C</u>	7	7	8	2	2	10	4	5	24	0	16	31	4	5	7	80
				<u>P2.D</u>	0			0			1			16			1			
				<u>P3.E</u>	0	1		0	1		5	6		2	9		0	0		
				<u>P3.F</u>	1			1			1			7			0			
			2.3.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes ao aumento do número de alunos por turma	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	4
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			2.3.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento de alunos por turma	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	1		0	0		

				<u>P3.F</u>	0			0			0			1			0			
2.4. Mudanças referentes à diminuição da exigência com os alunos	2.4.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da exigência com os alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	31
		<u>P1.B</u>	0																	
		<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	19	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		<u>P2.D</u>	0																	
		<u>P3.E</u>	0	0	0	0	0	0	0	5	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		<u>P3.F</u>	0																	
	2.4.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes à diminuição da exigência com os alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		<u>P1.B</u>	0																	
		<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		<u>P2.D</u>	0																	
		<u>P3.E</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		<u>P3.F</u>	0																	
	2.4.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da exigência com os alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		<u>P1.B</u>	0																	
		<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	15
		<u>P2.D</u>	0																	
		<u>P3.E</u>	0	0	0	0	0	0	0	3	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		<u>P3.F</u>	0																	
2.5. Mudanças referentes à diminuição do	2.5.1. Insatisfação com mudanças referentes à	<u>P1.A</u>	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	13	0	1	1	0	0	0	16
		<u>P1.B</u>	0																	

		número de docentes nas escolas	diminuição do número de docentes nas escolas	<u>P2.C</u>	2	2		0	0		10	10		0	0		0	0					
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		3	3		0	0		0	0					
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0									
				2.5.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes à diminuição do número de docentes nas escolas	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0
					<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0					
					<u>P2.C</u>	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0		
					<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0					
			<u>P3.E</u>		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0					
			<u>P3.F</u>		0			0			0			0			0						
			2.5.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição do número de docentes nas escolas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0						
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		5	5		0	0		0	0					
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0						
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0					
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0						
		2.6. Mudanças referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas	2.6.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	1		0	0		0	0					
				<u>P1.B</u>	0			0			1			0			0						
				<u>P2.C</u>	1	1		0	0		3	3		0	0		2	2					
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0						
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		1	3		0	0								

				<u>P3.F</u>	0			0			0			2			0																									
		2.6.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																						
				<u>P1.B</u>																	0		0		0		0		0		0		0		0							
				<u>P2.C</u>	0		0		0		0		0		0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0													
				<u>P2.D</u>	0																										0		0		0		0		0		0	
				<u>P3.E</u>	0		0				0				0				0			0		0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0					
				<u>P3.F</u>	0																																		0		0	
			2.6.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição de recursos materiais nas escolas	<u>P1.A</u>	0	0	0	0		0		0		0	0	0		0		0		0				0				0		0		0		0						
				<u>P1.B</u>	0																																		0		0	
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0			0	0		0		0	0			0	0	0		0		0		0	0				0								
				<u>P2.D</u>	0																																		0		0	
				<u>P3.E</u>	0	0			0		0		0				0		0		0		0	0			0	0		0	0		0		0		0					
				<u>P3.F</u>	0																																		0		0	
	2.7. Mudanças referentes ao aumento burocracia nas escolas	2.7.1. Insatisfação com as mudanças referentes ao aumento de burocracia nas escolas (projetos/reuniões/re gistos escritos)	<u>P1.A</u>	0	8	18	1			1	0			0		0	8			0	10			0		19		0			1	0			2							
				<u>P1.B</u>																																8			0		0	
				<u>P2.C</u>	0		0	18			3	4			0	0		0		8		0		0	0			19	0			1		0		2						
				<u>P2.D</u>	0																																		1		0	
				<u>P3.E</u>	0		10		18		0		0		0			8	0			8	9		9		0		19	0			1	0			2					
				<u>P3.F</u>	10																																		0		8	
				2.7.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com as	<u>P1.A</u>		0				0				0				0				0				0			0				0				0	0	0	0	0
			<u>P1.B</u>		0		0							0							0										0											

			mudanças referentes ao aumento de burocracia nas escolas (projetos/reuniões/registos escritos)	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0													
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			0			0					0	0	0	0	0					
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0				
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			0			0			0		0		0		0				0	
			2.7.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento de burocracia nas escolas (projetos/reuniões/registos escritos)	<u>P1.A</u>	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1								
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			0			0			0					0	0	0	0	0		
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	1
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			0			0			0			0		0		0				
				<u>P3.E</u>	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
				<u>P3.F</u>	1		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0					0	0						
		2.8. Mudanças referentes às condições de Inclusão de alunos com NEE nas turmas	2.8.1. Insatisfação com mudanças referentes às condições de Inclusão de alunos com NEE nas turmas	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	1	1	16	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	17								
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			1			0			0				0	0	0	0	0			
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		1	1		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			0			0			0			0		0		0				0
				<u>P3.E</u>	0	0	0	0	14	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
				<u>P3.F</u>	0		0		0		0		0		0		0		0		0		0		0				0	0							
			2.8.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes às condições de Inclusão de alunos com NEE nas turmas	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1								
				<u>P1.B</u>	0			0			1			0			0			0			0			0				0	0	0	0	0			
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			0			0			0			0		0		0				0
				<u>P3.E</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										

[illegible]

			escolas face alunos com diferentes aproveitamentos	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
		2.10. Mudanças referentes às condições materiais das escolas	2.10.1. Satisfação com mudanças referentes às condições materiais das escolas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	10	10	10	0	0		0	0	0	0	0	1	0	0	0	11	
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	1		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			1	1		0				
			2.10.2. Insatisfação perante mudanças referentes a recursos materiais das escolas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			2.10.3. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes a recursos materiais das escolas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			

				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0					
			2.10.4. Propostas de melhoria referentes a recursos materiais das escolas	<u>P1.A</u>	0	0		0			0			0			0					
				<u>P1.B</u>	0			0			0	0		0	0		0	0				
				<u>P2.C</u>	0	0		0			0			0			0					
				<u>P2.D</u>	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0			0			0			0					
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0		0	0		0	0				
		2.11. Mudanças referentes à carreira docente	2.11.1. Satisfação com as mudanças referentes à carreira docente	<u>P1.A</u>	0	0		0			0			0			0					
				<u>P1.B</u>	0			0			0	0		0	0		0	0				
				<u>P2.C</u>	0	0		0			0			0			0					
				<u>P2.D</u>	0		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0			0			0			0					
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0		0	0		0	0				
			2.11.2. Insatisfação perante as mudanças referentes à carreira docente	<u>P1.A</u>	0	0		0			0			0			0					
				<u>P1.B</u>	0			0			0	0		0	0		0	0				
				<u>P2.C</u>	5	7	9	0			0			0			0					
				<u>P2.D</u>	2			0	0	0	1	1	4	0	0	0	0	2	2	3	16	
				<u>P3.E</u>	0	2		0			3			0			0					
				<u>P3.F</u>	2			0	0		0	3		0	0		1	1				
			2.11.3. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com	<u>P1.A</u>	0	0	0	0			0			0			0					
				<u>P1.B</u>	0			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

			as mudanças referentes à carreira docente	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			2.11.4. Propostas de melhoria referentes à carreira docente	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		1	1		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0	1		0	0		0				
		2.12. Mudanças associadas à diminuição da proximidade humana entre docentes e os seus alunos	2.12.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição de proximidade humana entre docentes e os seus alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	2		5	5
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			2				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			1				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		2	2			
				<u>P3.F</u>	0			0			0	0		0	0		0				
			2.12.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes à diminuição de proximidade humana entre docentes e os seus	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			

			alunos	<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0											
			2.12.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição de proximidade humana entre docentes e os seus alunos	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			0		0	0					
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0		0	0	0	0	0	0	
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			0			0		0			0
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0		0	0	0	0	0		0
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			0			0		0			
				2.13. Mudanças associadas a alterações excessivamente constantes	2.13.1. Insatisfação com mudanças referentes a alterações excessivamente constantes	<u>P1.A</u>		0	0		0	0		23	2		4	8		0		5	18	0	0	28		
			<u>P1.B</u>			0	0	2		5	0		0															
			<u>P2.C</u>			0	1	2	5	2	2	6	6		6	6	6		6	6	6	22						
			<u>P2.D</u>			1		3		0		0			0		0			0				0	0		0	
			<u>P3.E</u>			0	0	1	18	2	2	6	7		6	7	6		16	6	22							
			<u>P3.F</u>			0		17		0		2			1		7			16		22						
			2.13.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes a alterações excessivamente constantes		<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2							
				<u>P1.B</u>	0	0			0			0			0			0				0	0	0	0	0	0	
				<u>P2.C</u>	0	0	0		2	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0	0		
				<u>P2.D</u>	0		2			0			0			0			0				0				0	0
				<u>P3.E</u>	0	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0	0		
				<u>P3.F</u>	0		0			0			0			0			0				0				0	0
				2.13.3. Propostas de melhoria referentes a	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		1	0			0	1	0	0	0	2	
			<u>P1.B</u>		0	0		0		0	0			0	0		0		0	0	0			0				0

			alterações excessivamente constantes	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		1	1		1	1		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
		2.14. Mudanças gerais não especificadas	2.14.1. Satisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			2.14.2. Insatisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas	<u>P1.A</u>	0	1		0	0		1	1		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	1			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	1	7	0	0	3	1	2	15	0	0	0	0	3	3	3	28
				<u>P2.D</u>	1			0			1			0			3				
				<u>P3.E</u>	0	5		0	3		10	12		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	5			3			2			0			0				
			2.14.3. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas.	<u>P1.A</u>	0	0		0	1		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			1			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	2	2	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		1	8		0	0		0	0		0	0			

[illegible]

			mudanças referentes aos interesses (diminuição) dos alunos	P2.C	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P2.D	0			0			0			0			0				
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P3.F	0			0			0			0			0				
			3.1.4. Propostas de melhoria referentes aos interesses (diminuição) dos alunos	P1.A	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P1.B	0			0			0			0			0				
				P2.C	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	0	0	0	0	2
				P2.D	0			0			0			0			0				
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P3.F	0			0			0			0			0				
		3.2. Mudanças correspondentes à dificuldades socioeconómicas dos alunos	3.2.1. Insatisfação com as mudanças referentes ao aumento de dificuldades socioeconómicas dos alunos	P1.A	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P1.B	0			0			0			0			0				
				P2.C	0	0	0	0	0	0	0	1	15	0	0	0	2	2	2		17
				P2.D	0			0			1			0			0				
				P3.E	0	0		0	0		11	14		0	0		0	0			
				P3.F	0			0			3			0			0				
			3.2.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes ao aumento das dificuldades socioeconómicas dos alunos	P1.A	0	0		0	0		0	1		0	0		0	0			
				P1.B	0			0			1			0			0				
				P2.C	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
				P2.D	0			0			0			0			0				
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			

[illegible]

[illegible]

[illegible]

		dos alunos	diminuição do aproveitamento dos alunos	<u>P2.C</u>	0	0		1			1			0		0			
				<u>P2.D</u>	0			0	1		0	1		1	1	2			
				<u>P3.E</u>	0	0		1			0			0		2			
				<u>P3.F</u>	0			1	2		2	2		0	0	0	2		
			3.6.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com diminuição do aproveitamento dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0			0	0		0	0	0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0	0		0	0		0	0	0	0		
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0			0	0		0	0	0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0		0	0	0	0		
			3.6.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição do aproveitamento dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0			0	0		0	0	0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0	0		0	0		0	0	0	0		
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0			0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0			0	0		0	0	0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0		0	0	0	0		
		3.7. Mudanças referentes à autonomia dos alunos	3.7.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da autonomia dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0			0	0		3	5	0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0	0		0	0		2		0	0		
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0			0	0	0	0	5	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0	0	0	0	0		0		0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0	0	0		

				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			3.7.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes à diminuição da autonomia dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0			0			0			0				
				<u>P1.B</u>	0			0			0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.C</u>	0	0		0			0			0			0				
				<u>P2.D</u>	0		0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0			0			0			0				
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0		0	0		0	0			
			3.7.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da autonomia dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0			0			0			0				
				<u>P1.B</u>	0			0			0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.C</u>	0	0		0			0			0			0				
				<u>P2.D</u>	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0			0			0			0				
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0		0	0		0	0			
		3.8. Mudanças referentes à indisciplina dos alunos	3.8.1. Insatisfação com mudanças referentes ao aumento da indisciplina dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0			0			0			1				
				<u>P1.B</u>	0			0	0		3	3		0	0		0	1			
				<u>P2.C</u>	0	0		0			0			0			4				
				<u>P2.D</u>	0		0	0	0	0	0	0	3	4	4	12	0	4	5	20	
				<u>P3.E</u>	0	0		0			1			1			0				
				<u>P3.F</u>	0			0	0		1	0		7	8		0	0			
			3.8.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com	<u>P1.A</u>	0	0		0			0			0			0				
				<u>P1.B</u>	0			0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	4	

			aumento da indisciplina dos alunos	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	4		0	0					
				<u>P2.D</u>	0			0			0			4			0						
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0					
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0		
			3.8.3. Propostas de melhoria referentes ao aumento da indisciplina dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0						
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				0		
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0					
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0		
		3.9. Mudanças referentes ao acompanhament o dos pais aos alunos	3.9.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição do acompanhamento dos pais aos alunos	<u>P1.A</u>	0	0	1	2	2	20	0	0	10	0	0	2	0	0	0	33			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0						
				<u>P2.C</u>	0	0		0	4		7	10	0	0		0	0						
				<u>P2.D</u>	0			4			3		10	0		0	0						
				<u>P3.E</u>	1	1		2	14		4	6	0	2		0	0						
				<u>P3.F</u>	0			12			2		6	2		2	0						
			3.9.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com mudanças referentes à diminuição do acompanhamento dos pais aos alunos	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	6			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0						
				<u>P2.C</u>	0	0		0	2		0	4		0	0		0	0					
				<u>P2.D</u>	0			2			4		4	0	0	0							
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0	0	0									

[illegible]

			diminuição da valorização da escola pelos pais dos alunos	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
		3.11. Mudanças referentes à valorização do nível de escolaridade (pré-escolar) pelos pais dos alunos.	3.11.1. Insatisfação com mudanças referentes à diminuição da valorização do respetivo nível de escolaridade pelos pais dos alunos	<u>P1.A</u>	0	5		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	5			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			3.11.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação referentes à diminuição da valorização do respetivo nível de escolaridade pelos pais dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			3.11.3. Propostas de melhoria referentes à diminuição da valorização do respetivo nível de escolaridade pelos pais dos alunos	<u>P1.A</u>	0	2		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	2			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		

[illegible]

		escola transmitida pela da comunicação social	descredibilizar da imagem de escola por parte da comunicação social	P2.C	0	3		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P2.D	3			0			0			0			0				
				P3.E	3	3		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P3.F	0			0			0			0			0				
			3.13.2.Estratégias mobilizadas perante insatisfação com mudanças referentes ao descredibilizar da imagem da escola por parte da comunicação social	P1.A	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P1.B	0			0			0			0			0				
				P2.C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				P2.D	0			0			0			0			0				
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P3.F	0			0			0			0			0				
			3.13.3. Propostas de melhoria referentes ao descredibilizar da imagem da escola por parte da comunicação social	P1.A	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P1.B	0			0			0			0			0				
				P2.C	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				P2.D	0			0			0			0			0				
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P3.F	0			0			0			0			0				
		3.14. Mudanças referentes à ocorrência de uma crise de valores	3.14.1. Insatisfação com mudanças referentes à ocorrência de uma crise de valores	P1.A	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				P1.B	0			0			0			0			0				
				P2.C	0	0	0	1	5	5	0	2	5	0	0	0	0	0	0	0	10
				P2.D	0			4			2			0			0				
				P3.E	0	0		0	0		1	3		0	0		0	0			

				P3.F	0			0			2			0			0									
			3.14.2. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes à ocorrência de uma crise de valores	P1.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0						
				P1.B	0			0			0			0			0				0	0	0			
				P2.C	0	0		0	0		0	0		0	0											
				P2.D	0	0		0	0		0	0		0	0											
				P3.E	0	0		0	0		0	0		0	0											
				P3.F	0	0		0	0		0	0		0	0											
				3.14.3. Propostas de melhoria referentes à ocorrência de uma crise de valores	P1.A	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0	0	0
			P1.B		0	0	0			0	0		0		0	0										
			P2.C		0	0	0	0		0	0	0	0													
			P2.D		0	0	0	0		0	0	0	0													
			P3.E		0	0	0	0		0	0	0	0													
			P3.F		0	0	0	0		0	0	0	0													
		3.15. Mudanças referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos	3.15.1. Satisfação com as mudanças referentes à diversidade/heterogeneidade dos alunos		P1.A	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0		0	1	
					P1.B	0			0	0			0	0			0	0			0					
					P2.C	0	0		0	0	1		0	0	0		0	0	0		0	0	0			0
					P2.D	0	0		0	0	0		0	0	0		0	0	0		0	0	0			0
					P3.E	0	0		1	1	0		0	0	0		0	0	0		0	0	0			0
					P3.F	0	0		0	1	0		0	0	0		0	0	0		0	0	0			0
					3.15.2. Insatisfação com as mudanças referentes à	P1.A	0		0	0	1		2	3	0		0	0	4		4	9	0			0
				P1.B		0	0	1			0	0			0	0										

			diversidade/heterog eneidade dos alunos	<u>P2.C</u>	0	0		1	1		0	0		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		5	5		1	1								
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0									
			3.15.3. Estratégias mobilizadas perante a insatisfação com as mudanças referentes à diversidade/heterog eneidade dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0	2		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	6
				<u>P1.B</u>	0			2			0			0			0			0		0				
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0		0	0	0				
				<u>P2.D</u>	0			0		0		0			0			0								
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0	0	0	4		4	0		0									
				<u>P3.F</u>	0			0		0		0			0			0								
			3.15.4. Propostas de melhoria referentes à diversidade/heterog eneidade dos alunos	<u>P1.A</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	
				<u>P1.B</u>	0			0		0		0			0			0			0					
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0		0	0	0				
				<u>P2.D</u>	0			0		0		0			0			0								
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0		0						
				<u>P3.F</u>	0			0		0		0			0			0								
		3.16. Mudanças de gerais não especificadas	3.16.1. Insatisfação com mudanças referentes a alterações gerais, não especificadas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	0	
				<u>P1.B</u>	0			0		0		0			0			0			0					
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0		0	0	0				
				<u>P2.D</u>	0			0		0		0			0			0								
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0		0						
				<u>P3.F</u>	0			0		0		0			0			0								

				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0								
			3.16.2. Estratégias mobilizadas perante insatisfação com alterações gerais, não especificadas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0								
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0								
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0								
				3.16.3. Propostas de melhoria referentes a mudanças gerais, não especificadas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0		
			<u>P1.B</u>		0			0			0			0			0								
			<u>P2.C</u>		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0			
			<u>P2.D</u>		0			0			0			0			0								
			<u>P3.E</u>		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0			
			<u>P3.F</u>		0			0			0			0			0								
Dimensão C) O processo de DPD	4. Sentido atribuído ao DPD	4.1. Perspetiva do que é o DPD	4.1.1. Perspetiva do que é o DPD	<u>P1.A</u>	0	2		6	10		5	6		2	2		2	4			17	110			
				<u>P1.B</u>	2			4			1			0			2								
				<u>P2.C</u>	15	17		2	2		0	44		0	8		6	9		2			7		
				<u>P2.D</u>	2			0			0			3			5								
				<u>P3.E</u>	1	8		3	22		1	2		3	3		2	6							
				<u>P3.F</u>	7			19			1			0			4								
		4.2. Interação entre desenvolviment	4.2.1. Relação/ complementaridade entre	<u>P1.A</u>	1	9		0	0		0	0		0	0		0	0		0	6	26			
				<u>P1.B</u>	8			0			0			0			0								

		o profissional e desenvolvimento o pessoal	desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal	<u>P2.C</u>	1	4		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	3			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	7		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	7			0			0			0			6				
				<u>P1.A</u>	1	2		4	4		1	1		1	2		1	1			
				<u>P1.B</u>	1			0			0			1			0				
				<u>P2.C</u>	1	2	5	0	0	5	0	1	7	2	3	8	0	0	1		25
				<u>P2.D</u>	1			0			1			1			0				
				<u>P3.E</u>	1	1		0	1		4	5		1	3		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			1			1			2			0				
				<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		1	1			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	1		1
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P1.A</u>	1	2		0	0		3	3		1	1		1	1			
				<u>P1.B</u>	1			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	19	20	22	0	0	3	4	4	7	0	0	7	0	0	1		40
				<u>P2.D</u>	1			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	3	3		0	3		0	0		2	4		0	0			

					<u>P3.F</u>	0			3			0			2			0			
			5.1.4. Insatisfação com ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	3	4	9	0	0	0	0	0	1	3	10	0	0	0	22		
				<u>P1.B</u>	1			0			0		2			0					
				<u>P2.C</u>	4	4		0	3	6	0										
				<u>P2.D</u>	0			0	0	0	0										
				<u>P3.E</u>	1	1		0	0	0	0										
				<u>P3.F</u>	0			0	0	1	0										
				5.1.5. Realização de oportunidades de aprendizagem formais pagas apenas se for do interesse do docente	<u>P1.A</u>	0		0	8	0	0	0	0	0		0	0			0	0
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0			0								
			<u>P2.C</u>		0	6	0	2		0	0										
			<u>P2.D</u>		6		0	0		0	0										
			<u>P3.E</u>		0	2	0	0		0	0										
			<u>P3.F</u>		2		0	0		0	0										
			5.1.6. Realização de oportunidades de aprendizagem formais independentemente dos créditos que possam atribuir		<u>P1.A</u>	0	0	4		0	0	0	0	0	0	0		0	1	6	
				<u>P1.B</u>	0	0			0	0			0								
				<u>P2.C</u>	0	1	0		0	0	0										
				<u>P2.D</u>	1		0		0	0	0										
				<u>P3.E</u>	0	3	0		1	0	1										
				<u>P3.F</u>	3		0		0	0	0										
				5.1.7. Realização de oportunidades de aprendizagem	<u>P1.A</u>	0	0		1	0	0	0	0	0	0		8	0			0
			<u>P1.B</u>		0	0		0		0			0								

			formais por influência/necessidade para avaliação	P2.C	0	1		0	0		7	7		1	1		0	0		
				P2.D	1			0			0			0			0			
				P3.E	0	0		0	0		0	0		6	7		0	0		
				P3.F	0			0			0			1			0			
			5.1.8. Realização de oportunidades de aprendizagem formais por influência/ necessidade para progressão na carreira	P1.A	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
				P1.B	0			0			0			0			0			
				P2.C	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				P2.D	0			0			0			0			0			
				P3.E	0	5		0	0		0	0		0	3		0	0		
				P3.F	5			0			0			3			0			
		5.2. Influência das oportunidades de aprendizagem formais no DPD	5.2.1. Contributo das oportunidades de aprendizagem formais no DPD	P1.A	3	3	18	0	1	15	2	9	21	0	0	24	0	0	20	98
				P1.B	0			1			7			0			0			
				P2.C	5	5		0	3		0	3		1	11		0	3		
				P2.D	0			3			3			10			3			
				P3.E	1	10		4	6		6	9		3	10		2	15		
				P3.F	9			2			3			7			13			
			5.2.2. Ausência de contributo das oportunidades de aprendizagem formais no DPD	P1.A	0	0	6	3	7	17	0	0	5	0	0	14	0	0	0	42
				P1.B	0			4			0			0			0			
				P2.C	5	5		1	2		0	0		6	9		0	0		
				P2.D	0			1			0			3			0			
				P3.E	1	1		1	7		5	5		0	5		0	0		

				P3.F	0			6			0			5			0						
		5.2.3. Expectativas dos docentes na ocorrência/realização de oportunidades de aprendizagem formais		P1.A	1	1	8	5	6	16	1	1	1	0	0	3	0	0	11	39			
				P1.B	0			1			0			0			0						
				P2.C	1	1		0	0		0	0		0	3		0	2					
				P2.D	0			0			0			3			2						
				P3.E	1	6		0	10		0	0		0	0		7	9					
				P3.F	5			10			0			0			2						
				5.3. Fatores que dificultam a ocorrência/realização das oportunidades de aprendizagens formais	5.3.1. Obrigatoriedade da sua realização	P1.A		0	0		0	2		2	5		2	2			12	0	0
		P1.B	0			0	0	0		0													
		P2.C	0			0	3	3	9	9		2	3	0		0							
		P2.D	0				0		0			1		0									
		P3.E	0			0	0	0	1	1		0	0	0		0							
		P3.F	0				0		0			0		0									
		5.3.2. Período de duração excessivo			P1.A	0	0	0	3	3	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5		
					P1.B	0			0			0			0			0					
					P2.C	0	0		0	1		0	0		0	0		0	0			0	0
					P2.D	0			1			0			0			0					
					P3.E	0	0		0	1		0	0		0	0		0	0				
					P3.F	0			1			0			0			0					
		5.3.3. Trabalho proposto excessivo			P1.A	0	0	0	5	6	8	0	0	0	0	0	1	0	0	0	9		
					P1.B	0			1			0			0			0					

				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		1	1		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		2	2		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			5.3.4. Custo/ausência de gratuidade	<u>P1.A</u>	0	0		4	4		1	1		2	2		5	7			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			2				
				<u>P2.C</u>	0	3	6	1	1	7	9	9	17	4	5	19	3	10	20	69	
				<u>P2.D</u>	3			0			0			1			7				
				<u>P3.E</u>	0	3		1	2		4	7		8	12		3	3			
				<u>P3.F</u>	3			1			3			4			0				
			5.3.5. Formato das formações formais	<u>P1.A</u>	1	1		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	3	
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	2		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			2			0			0				
			5.3.6. Temáticas propostas inadequadas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		5	9		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			4			0			0				
				<u>P2.C</u>	2	2	3	0	0	1	2	5	17	0	0	4	0	0	0	25	
				<u>P2.D</u>	0			0			3			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	1		0	1		3	3		0	4		0	0			

					<u>P3.F</u>	1			1			0			4			0								
			5.3.7. Programas pouco flexíveis	<u>P1.A</u>	7	7	7	1	1	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13					
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0		0	6		0	0		0	0		0	0		0		0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			6			0			0			0			0			0		0	
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0		0	0	0	0	0
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			0			0		0	
				5.3.8. Horário estabelecido inadequado	<u>P1.A</u>	0		0	1		0	0		0	0		0	2		0		0	0	0	0	0
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0	0															
			<u>P2.C</u>		1	1	0	0		0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0		0		
			<u>P2.D</u>		0		0			0		0			0		0			0		0				
			<u>P3.E</u>		0	0	0	0		2	2	0	0		0	0	0		0	0	0	0		0		
			<u>P3.F</u>		0		0			0		0			0		0			0		0				
			5.3.9. Ausência de disponibilidade (temporal)	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	2	0	6					
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		2	3		0	0		0	0		0		0	0	2	2	2
				<u>P2.D</u>	0			0			0			1			0			0			2		0	
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	1		0	0		0	0		0		0	0	0	0	0
				<u>P3.F</u>	0			0			0			1			0			0			0		0	
			5.3.10. Dinâmica do grupo de participantes/forman	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	0	0	6						
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0		0					0	0	0			

			dos	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		5	5		0	0																		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0																						
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		1	1		0	0																		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0																						
			5.3.11. Qualidade científica e pedagógica do dinamizador/formador	<u>P1.A</u>	0	2		35	0		0	0		0	0		0	0			0	3	0	0	0	0										
				<u>P1.B</u>	2				0					0				0					0													
				<u>P2.C</u>	9	22			0		0			0	0			0			0		0	0												
				<u>P2.D</u>	13				0					0				0					0													
				<u>P3.E</u>	0	11			0		0			0	0			3			3		0	0												
				<u>P3.F</u>	11				0					0				0					0													
			5.3.12. Oferta reduzida	<u>P1.A</u>	0	0			0		1			1	4			1			1		6	0	0	2	0	0	0	10						
				<u>P1.B</u>	0						0							0						0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0					1			3				4			4			2	2		0	0								
				<u>P2.D</u>	0						2							0						0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0					0			1				1			1			0	0		0	0								
				<u>P3.F</u>	0						1							0						0			0									
			5.3.13. Ausência de motivação dos participantes/formandos	<u>P1.A</u>	0	0					0			0				0			0			0	0		0	0			0	3	0	0	1	4
				<u>P1.B</u>	0									0										0				0					0			
				<u>P2.C</u>	0	0								0				0						0	0			0			0		0	1		
				<u>P2.D</u>	0									0										0				0								
				<u>P3.E</u>	0	0								0				0						1	3			0			0					

				<u>P3.F</u>	0			0			0			2			0			
		5.3.14. Inscrição em oportunidades de aprendizagem formais pela intenção da não seleção e assim obtenção de comprovativo para progressão na carreira	0	<u>P1.A</u>	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
				<u>P1.B</u>	0			0		0		0		0		0				
				<u>P2.C</u>	0			0		0		0		0		0				
				<u>P2.D</u>	8			0		0		0		0		0				
				<u>P3.E</u>	0			0		0		0		0		0				
				<u>P3.F</u>	1			0		0		0		0		0				
				5.3.15. Número reduzido de vagas	3			<u>P1.A</u>		3		3		0		0	0		1	
		<u>P1.B</u>	0			0	0	0	0	0										
		<u>P2.C</u>	0			0	0	0	0	0										
		<u>P2.D</u>	0			0	0	0	0	0										
		<u>P3.E</u>	0			0	0	0	1	0										
		<u>P3.F</u>	0			0	0	0	0	0										
		5.3.16. Critério de seleção dos participantes/formandos dos	5	<u>P1.A</u>	5	11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
				<u>P1.B</u>	0			0		0		0		0		0				
				<u>P2.C</u>	4			0		0		0		0		0				
				<u>P2.D</u>	2			0		0		0		0		0				
				<u>P3.E</u>	0			0		0		0		0		0				
				<u>P3.F</u>	0			0		0		0		0		0				
		5.3.17. Ausência de recurso dos docentes na	0	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	26	26	
				<u>P1.B</u>	0			0		0		0		2						

			tentativa de ultrapassar as necessidades sentidas	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		1	4		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			4			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	19		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			19			
			5.3.18. Determinação da área de docência/ nível de escolaridade a quem são dirigidas	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	7	9	11	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
				<u>P2.D</u>	2			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	2		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	2			2			0			0			0			
			5.3.19. Ausência de consideração dos diferentes momentos da carreira em que se situam os participantes/formandos	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			5.3.20. Diminuição da dinâmica de promoção de formação associada ao aumento da dimensão do AE	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	7	0	0	0	7
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	1		0	0		

				<u>P3.F</u>	0			0			0			1			0			
5.4. Fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem formais	5.4.1. Aplicação direta/imediata das aprendizagens na prática docente	<u>P1.A</u>	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
		<u>P1.B</u>	0																	
		<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	
		<u>P2.D</u>	0																	
		<u>P3.E</u>	0	0		0	5		0	0	0	0	3	3		0	0			
		<u>P3.F</u>	0																	
	5.4.2. Dinâmica de "Sábados Temáticos"	<u>P1.A</u>	2	2		0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
		<u>P1.B</u>	0																	
		<u>P2.C</u>	0	0	2	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
		<u>P2.D</u>	0																	
		<u>P3.E</u>	0	0		1	4		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
		<u>P3.F</u>	0																	
	5.4.3. Propostas de melhoria das oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	0	0		1	1		0	0	0	0	0	0	0	0	1	1		
		<u>P1.B</u>	0																	
		<u>P2.C</u>	8	8	13	1	3	4	6	15	15	15	1	4	5	16	0	0	1	51
		<u>P2.D</u>	0																	
		<u>P3.E</u>	1	5		1	1		0	0	0	0	2	11			0	1		
		<u>P3.F</u>	4																	
5.5. Ocorrências/realização de	5.5.1. Ocorrência/realização de oportunidades	<u>P1.A</u>	1	11	20	1	1	2	1	1	1	24	0	1	4	0	0	0	3	53
		<u>P1.B</u>	10																	

		oportunidades de aprendizagem informais	de aprendizagem informais (trabalho com colegas, pesquisa, etc.)	<u>P2.C</u>	0	1		1	1		9	11		2	2		0	0				
				<u>P2.D</u>	1			0			2			0			0					
				<u>P3.E</u>	1	9		0	0		5	12		0	1		1	3				
				<u>P3.F</u>	8			0			7			1			2					
			5.5.2. Ausência de ocorrência/realizaçã o de oportunidades de aprendizagem informais	<u>P1.A</u>	3	7	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
				<u>P1.B</u>	4			0			0			0			0					
				<u>P2.C</u>	2	3		0	0		0	0		0	0		0	0				
				<u>P2.D</u>	1			0			0			0			0					
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0				
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0					
			5.5.3. Satisfação com a ocorrência/realizaçã o de oportunidades de aprendizagem informais	<u>P1.A</u>	5	23	50	4	5	6	5	9	20	0	1	8	0	0	3	0	0	87
				<u>P1.B</u>	18			1			4			1			0					
				<u>P2.C</u>	2	16		1	1		3	3		4	4		0	0				
				<u>P2.D</u>	14			0			0			0			0					
				<u>P3.E</u>	1	11		0	0		6	8		3	3		0	3				
				<u>P3.F</u>	10			0			2			0			3					
		5.5.4. Insatisfação com a ocorrência/realizaçã o de oportunidades de aprendizagem informais	<u>P1.A</u>	0	0	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
			<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0						
			<u>P2.C</u>	6	8		0	0		0	0		0	0		0	0					
			<u>P2.D</u>	2			0			0			0			0						
			<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0											

[illegible]

		oportunidades de aprendizagens informais	contratados (diminuição de rotação de docentes contratados)	<u>P2.C</u>	0	0		0	5		0	0		0	0		0	0		0						
				<u>P2.D</u>	0			5			0			0			0			0				0		
				<u>P3.E</u>	0	0				0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0					0			0			0			0			0				0
				5.7.2. Diminuição de mobilidade de docentes de quadro (diminuição de rotação de docentes de quadro)	<u>P1.A</u>	0	0				1	1		0	0		0	0		0	0		0	0		
					<u>P1.B</u>	0					0			0			0			0			0			
					<u>P2.C</u>	0	0	0			0	6	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
					<u>P2.D</u>	0					6			0			0			0			0			
			<u>P3.E</u>		0	0				1	1		0	0		0	0		0	0		0	0			
			<u>P3.F</u>		0					0			0			0			0			0				0
			5.7.3. Resistência à partilha, troca de experiências, cooperação entre docentes	<u>P1.A</u>	0	2				0	0		0	0		0	0		0	2		0	6	13	85	
				<u>P1.B</u>	2					0			0			0			0			2				6
				<u>P2.C</u>	4	19	52			0	3	7	0	3	10	0	0	3	0	6	5					
				<u>P2.D</u>	15					3			3			3			0						3	0
				<u>P3.E</u>	1	31				0	4		0	7		3	3		0	5						
				<u>P3.F</u>	30					4			7			0			5						0	0
			5.7.4. Receio de exposição entre docentes por eventual penalização	<u>P1.A</u>	0	0				0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0					0			0			0			0			0				0
				<u>P2.C</u>	0	8	10			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10		
				<u>P2.D</u>	8					0			0			0			0						0	0
<u>P3.E</u>	2	2					0	0		0	0		0	0		0	0									

				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0									
			5.7.5. Distinção entre modelos/metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes	<u>P1.A</u>	1	1	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8						
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	7		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	7			0			0			0			0				0		0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0	0	0
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0		0			
				5.7.6. Ausência de distinção (influência) entre modelos/metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes	<u>P1.A</u>	0		0	6		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0	0	0
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0	0		0		0	0										
			<u>P2.C</u>		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0		0		
			<u>P2.D</u>		0		0			0		0			0		0			0					0	
			<u>P3.E</u>		0	6	0	0		0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0		0		
			<u>P3.F</u>		6		0			0		0			0		0			0					0	
			5.7.7. Competitividade entre docentes (associado à avaliação, progressão na carreira, etc.)	<u>P1.A</u>	2	2	17	0	0	0	0	0	4	0	0	0	0	0	5	26						
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				0	0	0			
				<u>P2.C</u>	3	10		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0	0	5
				<u>P2.D</u>	7			0			0			0			0				0		0			
				<u>P3.E</u>	3	5		0	0		4	4		0	0		0	0			0	0	5	5	0	0
				<u>P3.F</u>	2			0			0			0			0				0		5			
			5.7.8. Ausência de Carater/integridade dos docentes no	<u>P1.A</u>	0	0	3	0	0	0	1	1	4	0	0	0	0	0	0	7						
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				0	0	0			

			espírito de interajuda	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		3	3		0	0		0	0				
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0					
				<u>P3.E</u>	0	3		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0
				<u>P3.F</u>	3			0			0			0			0				0	
			5.7.9. Ausência de tempo disponível	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0	0	0	3		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0					
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	3		0	0		0	0			0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			3			0			0					
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0				
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0	
			5.7.10. Incapacidade do coordenador de departamento em promover os momentos de partilha	<u>P1.A</u>	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0					
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				0	
				<u>P3.E</u>	2	2		0	0		0	0		0	0		0	0				
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0	
			5.7.11. A diminuição de partilha associada à criação dos mega- agrupamentos	<u>P1.A</u>	0	0	7	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0	0	0	20		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0					
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0				
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0					
				<u>P3.E</u>	0	7		0	0		0	0		1	13		0	0				

				<u>P3.F</u>	7			0			0			12			0										
5.8. Fatores que facilitam a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais	5.8.1. Disponibilidade dos docentes para a ocorrência das oportunidades de aprendizagem informais	<u>P1.A</u>	1	1	2	7	7	9	0	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	24							
		<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0												
		<u>P2.C</u>	0	1		0	2		0	6		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0			
		<u>P2.D</u>	1			2			6			0			0			0			0						
		<u>P3.E</u>	0	0		0	0		1	7		0	0		0	0		0	0								
		<u>P3.F</u>	0			0			6			0			0			0									
		5.8.2. Rotação dos docentes contratados (por várias escolas)	<u>P1.A</u>	0		0	0		1	1		6	0		0	0		0	0		0	0	0	4	10		
			<u>P1.B</u>	0					0				0					0				0					
			<u>P2.C</u>	0		0			0	2			0		0			0	0			0	0			1	1
			<u>P2.D</u>	0					2				0					0				0				0	
			<u>P3.E</u>	0		0			1	2			0		0			0	0			2	3				
			<u>P3.F</u>	0					1				0					0				1					
	5.8.3. Empatia/afinidade entre docentes	<u>P1.A</u>	3	3	6	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7									
		<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0												
		<u>P2.C</u>	0	3		0	1		0	0		0	0		0	0			0	0							
		<u>P2.D</u>	3			1			0			0			0				0								
		<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0											
		<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0								
	5.8.4. Capacidade do coordenador de departamento (em	<u>P1.A</u>	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
		<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				0								

			promover os momentos de partilha)	<u>P2.C</u>	0	2		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	2			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	2		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	2			0			0			0			0				
				5.8.5. Ser gratuita	<u>P1.A</u>	0		0	1		1	0		0	0		0	0			0
					<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
					<u>P2.C</u>	0		0	1		1	0		0	0		0	0			0
					<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
			<u>P3.E</u>		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
			<u>P3.F</u>		0			0			0			0			0				0
			5.8.6. Ausência de avaliação	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		1	1		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0
			5.8.7. Propostas de melhoria das oportunidades de aprendizagem informais	<u>P1.A</u>	0	0		5	5		0	0		0	2		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			2			0				
				<u>P2.C</u>	0	0		1	4		1	1		0	0		4	9			
				<u>P2.D</u>	0			3			0			0			5				
				<u>P3.E</u>	0	4		2	4		0	0		5	5		0	10			

				<u>P3.F</u>	4			2			0			0			10			
		5.9. Interação entre oportunidades de aprendizagem formais e informais	5.9.1. Complementaridade entre oportunidades de aprendizagem formais e informais	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	1		1	1		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			1			0			0			
				<u>P2.C</u>	2	2	5	0	4		0	0	3	0	0	2	4	4	8	22
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	3	3		1	4		1	2		1	1		4	4		
				<u>P3.F</u>	0			3			1			0			0			
		5.10. Alteração da prática docente, com os anos de experiência docente	5.10.1. Melhoria da prática docente com os anos de experiência docente	<u>P1.A</u>	0	5		0	0		0	0		5	5		0	0		
				<u>P1.B</u>	5			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	1	7	0	0	0	1	1	2	14	20	30	4	4	6	45
				<u>P2.D</u>	1			0			0			6			0			
				<u>P3.E</u>	1	1		0	0		1	1		4	5		0	2		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			1			2			
			5.10.2. Ausência de melhoria da prática docente com os anos de experiência docente	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	2
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			5.10.3. Aumento do investimento na prática docente com	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			

			os anos de experiência (planificação, construção de materiais, etc	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			5.10.4. Ausência de aumento do investimento na prática docente com os anos de experiência (planificação, construção de materiais, etc.)	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	6	6	0	0	0	0	6
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0	0		0	0		0				
D) A influência do MEC e do AE na promoção do DPD	6. O MEC na promoção do DPD (ação direta)	6.1. Influência do vínculo profissional	6.1.1 Instabilidade associada ao vínculo profissional dos docentes contratados e outros	<u>P1.A</u>	0	1		0	0		0	2		0	0		15	18			
				<u>P1.B</u>	1			0			2			0			3				
				<u>P2.C</u>	2	5	7	0	0	0	8	17	21	0	0	0	27	39	72	100	
				<u>P2.D</u>	3			0			9			0			12				
				<u>P3.E</u>	1	1		0	0		2	2		0	0		2	15			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			13				
			6.1.2. Ausência de instabilidade associada ao vínculo profissional dos docentes contratados e outros	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			

[illegible]

		promoção de oportunidades de aprendizagem formais	formais	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0																
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0																	
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	1		0	0																
				<u>P3.F</u>	0			0			1			1			0																	
			6.3.2. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		1	1		0	0		0	0																
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0																	
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0																
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0																	
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		4	8		0	0		0	0																
				<u>P3.F</u>	0			0			4			0			0																	
			6.3.3. Ausência de reconhecimento/valorização de outras áreas de formação formais (de acordo com as necessidades dos docentes)	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0																
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0																	
				<u>P2.C</u>	0	1		0	0		0	0		0	0		0	0																
				<u>P2.D</u>	1			0			0			0			0																	
				<u>P3.E</u>	0	1		0	0		0	0		0	0		0	0																
				<u>P3.F</u>	1			0			0			0			0																	
			6.3.4. Propostas de melhoria das oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0																
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0																	
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0																
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0																	
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	1		0	0		0	0																

[illegible]

			escolar)	<u>P2.C</u>	17	18		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P2.D</u>	1			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			7.2.2. Ausência de estigma do pré-escolar	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			7.2.3. Propostas de melhoria da situação profissional associado ao estigma do nível de escolaridade (pré-escolar)	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	4	4	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
		7.3. Solicitação dos docentes ao agrupamento de escolas de oportunidades de aprendizagem formais	7.3.1. Solicitação dos docentes de oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	0	0	2
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		

[illegible]

			formação dos docentes devido à ocorrência do aumento da dimensão do AE	<u>P2.C</u>	5	7		0	0		0	0		0	0		0	0									
				<u>P2.D</u>	2			0			0			0			0										
				<u>P3.E</u>	1	1		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0					
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0						
				7.4.4. Promoção de oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	0		0	1		0	0		0	2		2	16			0	4	10	0	1	8	35
					<u>P1.B</u>	0					0				0						4			1			
					<u>P2.C</u>	1		1			0	0			11		11				6	6		3	4		
					<u>P2.D</u>	0					0				0						0			1			
			<u>P3.E</u>		0	0	0	0		3	3	0	0		3	3											
			<u>P3.F</u>		0		0			0		0			0		0										
			7.4.5. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2	2	7	1	3	7	17							
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			2				2						
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		2	3		2	2		0	0									
				<u>P2.D</u>	0			0			1			0			0				0						
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		2	3		2	4									
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			1				2						
			7.4.6. Dinamização das oportunidades de aprendizagem próprio AE	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4							
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				0						
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		4	4									
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				0						
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0												

				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			7.4.7. Promoção de oportunidades de aprendizagem formais gratuitas/ financiadas	<u>P1.A</u>	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	3	3		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0	0		0	0								
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0								
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0								
				7.4.8. Ausência de promoção de oportunidades de aprendizagem formais gratuitas/financiadas	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0	0									
			<u>P2.C</u>		0	0		0		0	0	0								
			<u>P2.D</u>		0			0		0	0	3								
			<u>P3.E</u>		0	0		0		0	0	2								
			<u>P3.F</u>		0			0		0	0	4								
			7.4.9. Apoio do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem formais propostas e organizadas pelos próprios docentes.	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	6	0	6	6	0	6	12	
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			6			
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		6	0								
				<u>P2.D</u>	0			0	0		0	0								
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0								
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0								
			7.4.10. Divulgação das oportunidades de aprendizagem	<u>P1.A</u>	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0						

			formais do próprio AE	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0												
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0																
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0								
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0									
				7.4.11. Ausência de divulgação das oportunidades de aprendizagem formais do próprio AE	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	9	0	0	6	6	15		
					<u>P1.B</u>	0					0				0						0			0						
					<u>P2.C</u>	0		0			0	0			0		0				0	0		0	0				0	6
					<u>P2.D</u>	0					0				0						0			0					6	
			<u>P3.E</u>		0	0	0	0		0	0	5	9		0	0														
			<u>P3.F</u>		0		0			0		0			4		0													
			7.4.12. Ausência de esclarecimento sobre informações referentes às oportunidades de aprendizagem formais divulgadas, do próprio AE	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0													
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0												
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				0									
			7.4.13. Divulgação das oportunidades de aprendizagem formais exteriores ao AE	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	5	0	2	3	0	0	0	0	0	0	8										
				<u>P1.B</u>	0			0			2			0			0													
				<u>P2.C</u>	0	0		0	5		0	1		0	0		0	0												
				<u>P2.D</u>	0			5			1			0			0													
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0																

				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0											
			7.4.14. Ausência de divulgação de oportunidades de aprendizagem formais exteriores ao AE	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0					0	0					
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0				0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0					0		0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0				0	0	0	0	0	0	0
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0					0		0		0		
				7.4.15. Ausência de esclarecimento sobre informações referentes às oportunidades de aprendizagem formais divulgadas, exteriores ao AE	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	0		3	0		0	0				0	0	0	0	0	0	0
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0	0		0		0	0			0	0	0	0			0			0
			<u>P2.C</u>		0	0	0	3		0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0		0			
			<u>P2.D</u>		0		3			0		0			0		0			0		0				0		0
			<u>P3.E</u>		0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0		0	0	0	0	0		0			
			<u>P3.F</u>		0		0			0		0			0		0			0		0				0		0
			7.4.16. Limitação da resposta de oportunidades de aprendizagem formais face à dimensão do grupo docente (Educadores de Infância)	<u>P1.A</u>	0	0	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4						
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			0			0	0	0	0	0	0
				<u>P2.C</u>	0	4		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	
				<u>P2.D</u>	4			0			0			0			0			0			0		0			0
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0	
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			0			0		0			0
				7.4.17. Dependência do AE aos centros de	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	3	3
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0	0		0		0	0			0	0		0		0				

			formação	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																															
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0							0		0		0		0		0		0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
			7.4.18. Encaminhamento das necessidades de formação ao centro de formação de associação de escolas por parte do AE.	<u>P1.A</u>	0	0		3	0		0	0		0	0		0	0						0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																														
				<u>P1.B</u>	0				0					0				0								0			0			0				0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
				<u>P2.C</u>	0	1	0		0	0	0		0	0	0	0		0	0					0		0	0		0	0		0	0			0	1	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
				<u>P2.D</u>	1		0			0			0		0			0						0			0			0			0						0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
				<u>P3.E</u>	2	2	0		0	0	0		0	0	0	0		0	0					0		0	0		0	0		0	0			0	1	4																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
				<u>P3.F</u>	0		0			0			0		0			0						0			0			0			0						0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		
			7.4.19. Sugestões de melhoria de promoção de oportunidades de aprendizagem formais	<u>P1.A</u>	0	0	1	0	0	0	0	4	12	3	3	3	0	0	31					0	0	47																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
				<u>P1.B</u>	0			0			4			0			0							0			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																											
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		6	6		0	0		0	0						0	0		0	1	1	30	30	30	30	30	30	30																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																													
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0							0			0										0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

[illegible]

			oportunidades de formação informais	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			7.7. Ações do AE na promoção de oportunidades de aprendizagem informais	7.7.1. Levantamento das necessidades de formação informais dos docentes	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					<u>P1.B</u>	0			0		0			0			0				
					<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					<u>P2.D</u>	0			0		0			0			0				
					<u>P3.E</u>	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					<u>P3.F</u>	0			0		0			0			0				
			7.7.2. Ausência de levantamento das necessidades de formação informais dos docentes	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					<u>P1.B</u>	0			0		0			0			0				
					<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					<u>P2.D</u>	0			0		0			0			0				
					<u>P3.E</u>	0	0		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					<u>P3.F</u>	0			0		0			0			0				
			7.7.3. Promoção de oportunidades de aprendizagem informais	<u>P1.A</u>	0	1	30	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3	0	3	37	
				<u>P1.B</u>	1			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	23	26		0	0	0	1	1		0	0	0	0	0			
				<u>P2.D</u>	4			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	2	3		0	0		2	2		0	0		0	0			

[illegible]

promoção do DPD	promoção do DPD			<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		1	1				
				<u>P2.D</u>	0			0		0	0		0		0		0	1							
				<u>P3.E</u>	0	0		0	1		0	0		0	0		0	0		0	0				
				<u>P3.F</u>	0			1	1		0	0		0	0		0	0		0	0				
				8.1.2. Ausência de ocorrência de avaliação docente	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
					<u>P1.B</u>	0			0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
					<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0		0	0		1	1	1	0	0		0	0		1	
					<u>P2.D</u>	0			0	0		0	0		0	0			0	0		0	0		
					<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
					<u>P3.F</u>	0			0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				8.2. Influência da avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) no DPD	8.2.1. Concordância com a existência de avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD	<u>P1.A</u>	0	0		0	2		0	1		1	1	22	1	1		1	1		
						<u>P1.B</u>	0			2	1		0			0			0			0			
		<u>P2.C</u>	0			0	5	0	0		2	1	1		12			0	0		0	0		35	
		<u>P2.D</u>	0					0	0		0	1	13		0	0		0	0		0	0			
		<u>P3.E</u>	0			5		0	0		0	0		1			2			2					
		<u>P3.F</u>	5					0	0		0	0		7	8		1	3		1	3				
		8.2.2. Discordância com a existência de avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD	<u>P1.A</u>			0	0		0	0		0	0		0	0	0	0	0		0	0			
			<u>P1.B</u>			0			0	0		0	0		0	0			0	0		0	0		
			<u>P2.C</u>			0	0	0	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	
			<u>P2.D</u>			0			0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	
			<u>P3.E</u>			0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			

				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			8.2.3. Contributo da avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD	<u>P1.A</u>	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0	0		0	0								
				<u>P3.E</u>	0	2		1	0		0	0								
				<u>P3.F</u>	2			0	0		0	0								
				8.2.4. Ausência de contributo da avaliação docente (de forma geral/não modelo em vigor) para o DPD	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	3		0	0		0	0		
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0	0									
			<u>P2.C</u>		0	0		0		0	0		0							
			<u>P2.D</u>		0			0		0	0		0							
			<u>P3.E</u>		0	0		0		0	0		0							
			<u>P3.F</u>		0			3		0	0		0							
			8.2.5. Satisfação com o perfil do docente avaliador	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0		0				
				<u>P2.C</u>	0	0		0			0			0		0				
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0		0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0			0			0		0				
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0		0				
			8.2.6. Insatisfação com o perfil do docente avaliador	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0						

				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
		8.3. Influência da avaliação docente em vigor (2011-2012) no DPD	8.3.1. Concordância com o modelo de avaliação docente em vigor para o DPD	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0				
			8.3.2. Discordância com o modelo de avaliação docente em vigor	<u>P1.A</u>	1	8		3	5		1	4		2	2		0	0			
				<u>P1.B</u>	7			2			3			0			0				
				<u>P2.C</u>	14	21	51	4	6	23	10	24	40	4	6	24	15	26	43	181	
				<u>P2.D</u>	7			2			14			2			11				
				<u>P3.E</u>	7	22		2	12		10	12		1	16		6	17			
				<u>P3.F</u>	15			10			2			15			11				
			8.3.3. Contributo da avaliação docente para o DPD	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				
				<u>P2.C</u>	0	0	0	1	1	1	2	4	4	0	0	0	0	0	0	0	5
				<u>P2.D</u>	0			0			2			0			0				
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0			

				P3.F	0			0			0			0			0			
		8.3.4. Ausência de contributo da avaliação docente para o DPD	27	P1.A	0	6	1	2	10	0	0	0	0	0	5	0	0	5	47	
	P1.B			6	1					0			0			0				0
	P2.C			6	9	0	0	0		0	3		0	3		0				
	P2.D			3			0	0		3	3		3							
	P3.E			6	12	1	8	0		0	2		1	2						
	P3.F			6				7			0		0			1	1			
	8.3.5. Satisfação com o perfil do docente avaliador			P1.A	0	1	0	0		0	0		0	0		0	0			0
		P1.B	1	0	0				0			0			0			0	0	
		P2.C	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2		
		P2.D	0																0	0
		P3.E	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
		P3.F	0																0	0
	8.3.6. Insatisfação com o perfil do docente avaliador	P1.A	0	5	2	5	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	69		
		P1.B	5																3	0
		P2.C	0	1	25	0	9	0	0	0	8	13	35	0	0	0	0	69		
		P2.D	1																0	0
		P3.E	5	19	1	4	0	0	0	13	20	0	0	0	0	0	0	69		
		P3.F	14																3	0
	8.4. Fatores desfavoráveis do modelo de	8.4.1. Ausência de pré-disponibilidade do avaliador fase à	3	P1.A	0	0	0	8	0	0	5	0	0	2	0	0	0	18		
				P1.B	0														0	0

		avaliação em vigor	imposição do cargo de avaliador (imposta pelo MEC)	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	1		2	2		0	0																							
				<u>P2.D</u>	0			0			1			0			0																								
				<u>P3.E</u>	3	3		0	8		2	4		0	0		0	0																							
				<u>P3.F</u>	0			8			2			0			0																								
				8.4.2. Ausência de tempo para o desempenho como avaliador	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	0		0	0		0	1			0	0	0	0	0	0	0	0	0	1											
					<u>P1.B</u>	0					0				0						0			0			0				0										
					<u>P2.C</u>	0		0			0	0			0		0				0	0		0	0		0	0			0	0									
					<u>P2.D</u>	0					0				0						0			0			0				0										
			<u>P3.E</u>		0	0		0			0	1			1		0				0	0		0	0		0														
			<u>P3.F</u>		0			0				0					0					0			0			0													
			8.4.3. O modelo contribui para a desunião entre docentes	<u>P1.A</u>	2	2		24			0	0			0		0				0	17		0	6		14	0			0	2	0	0	57						
				<u>P1.B</u>	0						0						0							6				0					0			0					
				<u>P2.C</u>	0	19					0	0					5				8			0	0			0			0		0	0		0	0				
				<u>P2.D</u>	19						0						3							0				0					0			0					
				<u>P3.E</u>	3	3					0	0					6				9			1	8			0			2										
				<u>P3.F</u>	0						0						3							7				2													
			8.4.4. Falta de coerência (organização) no modelo de avaliação	<u>P1.A</u>	0	0					8	0					0				0			0	0			5			0		0	1		0	0	22	0	0	36
				<u>P1.B</u>	0							0												0							0					0			0		
				<u>P2.C</u>	0	0						0					0							0	0						1		1			0	0		0	0	
				<u>P2.D</u>	0							0												0							0					0			0		
				<u>P3.E</u>	5	8						0					0							5	5						0		0			3	22				

				<u>P3.F</u>	3			0			0			0			19							
			8.4.5. A avaliação docente é uma mera medida economicista	<u>P1.A</u>	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2				
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0							
				<u>P2.C</u>	0	1		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	1			0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	0
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	1		0	0		0	0			0	0	0	0
				<u>P3.F</u>	0			0	1		1	0		0	0		0	0			0	0	0	0
				8.4.6. O Sistema de cotas é injusto	<u>P1.A</u>	0		3	5		4	4		4	0		0	13			0	6	10	0
			<u>P1.B</u>		3	0	0			6	0													
			<u>P2.C</u>		0	1	0	0		11	12	3	3		2	4								
			<u>P2.D</u>		1		0	1		0	0	2	4											
			<u>P3.E</u>		0	1	0	0		0	1	1	0		6									
			<u>P3.F</u>		1		0	1		1	0	6												
			8.4.7. Gestão das cotas de acordo com a necessidade de progressão na carreira dos seus docentes (gestão do AE)	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	5				
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				0	0	0	
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	3		3	0			0			
				<u>P2.D</u>	0			0	0		0	0		0	0		0	0						
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		1	2		0	0						
				<u>P3.F</u>	0			0	0		0	1		1	0		0							
			8.4.8. O modelo de avaliação é desgastante para os	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5				
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0				0	0	0	

			docentes	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		4	4		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	1		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			1			
			8.4.9. Sentimento de injustiça/falta de humanidade do avaliador pelo processo de avaliação	<u>P1.A</u>	0	0	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	3	3		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	6		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	6			0			0			0			0			
			8.4.10. Ausência de sentimento de injustiça/falta de humanidade do avaliador pelo processo de avaliação	<u>P1.A</u>	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	2		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P2.D</u>	2			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	1		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	1			0			0			0			0			
			8.4.11. Sugestões de melhoria da dimensão pedagógica do modelo de avaliação	<u>P1.A</u>	4	10	22	1	7	20	0	0	8	2	4	15	0	0	7	72
				<u>P1.B</u>	6			7			0			2			0			
				<u>P2.C</u>	6	8		1	4		3	3		8	8		0	1		
				<u>P2.D</u>	2			3			0			0						
				<u>P3.E</u>	3			3			5			5			0			

				<u>P3.F</u>	1			6			0			3			4								
			8.4.12. Sugestões de melhoria do perfil do docente avaliador	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	10	0	0	0	11					
				<u>P1.B</u>	0			1			0			0			0								
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		1	3		0	0			0	0			
				<u>P2.D</u>	0			0			0			2			0								
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		1	7		0	0			0	0			
				<u>P3.F</u>	0			0			0			6			0								
F) A Supervisão Docente no DPD	9. O processo de supervisão, na promoção do DPD	9.1 Ocorrência de supervisão docente		9.1.1. Ocorrência de supervisão docente	<u>P1.A</u>	0		0	0		0	0		0	0		0	0			0	0	0	1	5
			<u>P1.B</u>		0	0	0			0	4														
			<u>P2.C</u>		0	0	0	0		0	0	0	0		1	3									
			<u>P2.D</u>		0		0			0		0			2										
			<u>P3.E</u>		0	0	0	0		0	0	0	0		1	1									
			<u>P3.F</u>		0		0			0		0			0										
			9.1.2. Ausência de ocorrência de supervisão docente	<u>P1.A</u>	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0		0	0	1	0		0	1
				<u>P1.B</u>	0		0			0		0			0		0								
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0		0	0	1	1		0	0									
				<u>P2.D</u>	0		0			0		0			0										
				<u>P3.E</u>	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0									
				<u>P3.F</u>	0		0			0		0			0										
		9.2. Influência da supervisão (de forma	9.2.1. Concordância com a existência de supervisão docente	<u>P1.A</u>	0	0	0	0		0	0	0	0		0	0	0		1	0	1	1		2	
				<u>P1.B</u>	0		0			0		0			0		1								

		geral/não modelo em vigor) docente no DPD		<u>P2.C</u>	0	0		0	0		0	0		1	1		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0											
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0				0								
			9.2.2. Discordância com a existência de supervisão docente	<u>P1.A</u>	0	0		1	1		0	0		0	0		0	0		1						
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0	1	0	0		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0								
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0									
			9.2.3. Contributo da supervisão docente para o DPD	<u>P1.A</u>	0	1		0	1		6	6		0	1		6	6		41						
				<u>P1.B</u>	1			1			0			1			0									
				<u>P2.C</u>	0	24		1	1	2	1	1		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	24			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0								
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0									
			9.2.4. Ausência de contributo da supervisão docente para o DPD	<u>P1.A</u>	0	0		4	5		0	0		0	0		0	0		7						
				<u>P1.B</u>	0			1			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0	5	0	0		1	1		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	1		0	0								

				P3.F	0			0			0			1			0																
		9.2.5. Satisfação com o perfil do docente supervisor	P1.A	0	0	6	0	0	0	9	9	9	0	17	0	10	13	45															
				P1.B															0	0	0	0	0	3	3								
				P2.C	0														0	9	0	0	0	0									
				P2.D	3														0	0	0	0	10	0									
				P3.E	0														0	0	0	0	0	0									
				P3.F	3														0	0	17	0	0	0									
				9.2.6. Insatisfação com o perfil do docente supervisor	P1.A														0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
			P1.B			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
			P2.C			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0														
			P2.D			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0														
			P3.E			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0														
			P3.F			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0														
	9.3. Influência do modelo de supervisão docente em vigor (2011-2012) no DPD		9.3.1. Concordância com o modelo de supervisão em vigor	P1.A	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0														
					P1.B															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
					P2.C															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					P2.D															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					P3.E															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					P3.F															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					9.3.2. Discordância com o modelo de supervisão em vigor															P1.A	0	0	9	11	16	5	5	27	0	1	31	0	1
			P1.B	0		2	0	1	1	1																							

				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		13	14		20	22		2	14		
				<u>P2.D</u>	0			0			1			2			13			
				<u>P3.E</u>	0	0		3	5		6	8		6	8		1	22		
				<u>P3.F</u>	0			2			2			2			21			
			9.3.3. Contributo da supervisão docente para o DPD	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			9.3.4. Ausência de contributo da supervisão docente para o DPD	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0			
			9.3.5. Satisfação com o perfil do docente supervisor	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P2.C</u>	0	0	0	0	0	4	2	2	4	0	0	0	0	0	0	8
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0			
				<u>P3.E</u>	0	0		0	4		2	2		0	0		0	0		

[illegible]

			perante o supervisor com presença ocasional	<u>P2.C</u>	0	0		0	0		5	5		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0								
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0									
			9.4.4. Período de supervisão insuficiente com presença ocasional	<u>P1.A</u>	0	0		0	4		0	0		0	0		7	7		15						
				<u>P1.B</u>	0			4			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0		1	1	10	0	0		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		5	5		0	0		4	4		0	8								
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			8									
			9.4.5. Desmotivação geral dos docentes para serem supervisionados	<u>P1.A</u>	0	0		0	0		0	0		0	0		0	0		0						
				<u>P1.B</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0	0	0	0		0	0		0	0								
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0			0									
				<u>P3.E</u>	0	0		0	0		0	0		3	3		0	0								
				<u>P3.F</u>	0			0			0			0			0									
			9.4.6. Sugestões de melhoria da dimensão pedagógica do modelo de supervisão	<u>P1.A</u>	0	1		3	19		0	0		0	0		0	0		32						
				<u>P1.B</u>	1			16			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	13		6	6	30	3	4		14	15		0	1								
				<u>P2.D</u>	13			0			1			1			1									
				<u>P3.E</u>	3			2			1			4			0									

				<u>P3.F</u>	3			3			0			4			31									
			9.4.7. Sugestões de melhoria do perfil do docente supervisor	<u>P1.A</u>	0	0	0	0	6	9	0	0	0	0	0	29	0	0	0	38						
				<u>P1.B</u>	0			6			0			0			0									
				<u>P2.C</u>	0	0		0	0		5	5		0	0											
				<u>P2.D</u>	0			0			0			0												
				<u>P3.E</u>	0	0		1	3		0	0		6	24		0	0								
				<u>P3.F</u>	0			2			0			18			0									